



Ассоциация содействия изучению и популяризации
истории и социально-гуманитарных наук
«НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР «ПЕРЕСВЕТ»

ЧЕЛОВЕК
В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ
Актуальные вопросы
педагогики и психологии

Сборник научных статей

Ассоциация
«Научно-исследовательский центр «ПЕРЕСВЕТ»
САНКТ-ПЕТЕРБУРГ
2020

УДК 387

ББК 75

Ч 89

Рецензенты:

Иващенко Я.С. – доктор культурологии, профессор, заведующий кафедрой управления образованием Новосибирского государственного педагогического университета.

Саврилова Н.С. – кандидат психологических наук, доцент кафедры журналистики и медиатехнологий СМИ Санкт-Петербургского государственного университета промышленных технологий и дизайна.

Редакционная коллегия:

Архипова О. В. – доктор философских наук, профессор, г. Санкт-Петербург.

Климин И. И. – доктор исторических наук, профессор, г. Санкт-Петербург.

Климин А. И. – кандидат исторических наук, г. Санкт-Петербург (научный редактор).

Человек в современном мире. Актуальные вопросы педагогики и психологии: Сборник научных статей / под редакцией А. И. Климина и других; Ассоциация «НИЦ «Пересвет». – СПб.: Ассоциация «НИЦ «Пересвет», 2020. – 96 с.

ISBN 978-5-9031-88-46-5

DOI: 10.46987/1115122020

Сборник научных статей посвящен изучению различных аспектов педагогической теории и практики, вопросам развития современной системы образования, а также актуальным проблемам в области психологических исследований.

Сборник адресован преподавателям, научным работникам, студентам, аспирантам, всем, кому небезразличны вопросы воспитания и образования, а также актуальные проблемы и тенденции в современной психологической науке.

Точка зрения редакции не всегда совпадает с точкой зрения авторов публикуемых статей. Все материалы отображают персональную позицию авторов. Ответственность за точность цитат, имен, названий и иных сведений несут авторы публикуемых материалов.

ISBN 978-5-9031-88-46-5

© Авторы статей, 2020

© Ассоциация «НИЦ «Пересвет», 2020

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ.....5

Александрова В. Е.
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВАЖНЫЕ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА
СПЕЦИАЛИСТОВ ЭКСТРЕМАЛЬНОГО ПРОФИЛЯ.....6

Безруков В. И., Лукашина Е. В., Лукашин А. В.
ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ
ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО КОМПОНЕНТА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА.....12

Бельтоева Х. М., Мартынова А. В.
ДИАГНОСТИКА ИЗУЧЕНИЯ ПРОЦЕССА
ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
СИНТАКСИЧЕСКОГО ПОНЯТИЯ «СЛОВСОЧЕТАНИЕ».....18

Выдренкова М. С., Мартынова А. В.
ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ
ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ТРЕТЬЕКЛАССНИКОВ О СЛОВСОЧЕТАНИИ.....26

Гетагазова Т. М-С., Мартынова А. В.
ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА (ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ).....39

Дереза А. С.
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ
ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА
В ВЫСШИХ РОССИЙСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ.....46

Дмитриев А. М., Буравцова Д. А., Бородина И. В.
ПОДГОТОВКА ВОЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
КАДРОВ В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ.....51

<i>Лемешко К. С., Лемешко Т. В.</i> РОЛЬ ТРАНСАКТНОГО АНАЛИЗА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА.....	61
<i>Стяжкина Ю. О.</i> СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ЭФФЕКТИВНЫЕ РЕФОРМЫ.....	68
<i>Хамидуллина Г. Ф., Хисамутдинов Н. И., Халиуллин Р. Х.</i> ЭЛЕКТИВНЫЙ КУРС ПО ОБЩЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СО СТУДЕНТАМИ ВУЗА.....	74
<i>Харченко Д. А.</i> ОСОБЕННОСТИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ФОРМЫ ЕЕ ОРГАНИЗАЦИИ В ШКОЛАХ ПОЛНОГО ДНЯ.....	79
<i>Шелковникова Н. В.</i> МОДУЛЬНАЯ СТРУКТУРА В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ АГРОНОМОВ В ОБЛАСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РАЗРАБОТКИ ФИЗИКО-ХИМИЧЕСКИХ МЕТОДОВ АНАЛИЗА.....	85
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....	89

ПРЕДИСЛОВИЕ

Вниманию читателей предлагается первый тематический сборник, подготовленный Ассоциацией «Пересвет», который посвящен изучению различных аспектов педагогической теории и практики, вопросам развития современной системы образования, а также актуальным проблемам в области психологических исследований.

Осмысление накопленного педагогического опыта, анализ различных образовательных моделей, разработка эффективных методов воспитания и обучения во многом составляют основу современной педагогической теории. Также всё более возрастающая роль психологических методик и технологий в современных социальных практиках делает необходимым анализ актуальных тенденций в современной психологии.

Задача настоящего сборника состоит в обобщении результатов теоретических и прикладных исследований в области педагогических и психологических наук.

В материалах сборника рассматриваются вопросы профессиональной подготовки будущих педагогов, совершенствования методики обучения, подчеркивается значимость ценностного и смыслового компонентов в профессиональной деятельности педагогических работников. Отдельный блок статей посвящен вопросам школьной педагогики, в частности, формированию грамотности и речевой культуры у младших школьников, организации внеучебной деятельности. Рассматривается история отечественного образования на примере военных гимназий и училищ Российской Империи. В ряде статей затрагиваются междисциплинарные темы, где неразрывно переплетаются вопросы педагогики и психологии – это, например, проблема профессионального выгорания у преподавателей высшей школы и роль трансактного анализа в педагогической деятельности. Наконец, не были обойдены вниманием и вопросы развития современной системы российского образования.

Авторами статей выступают не только преподаватели и научные сотрудники, но также молодые исследователи – студенты и аспиранты. Хотелось бы выразить надежду, что обращение к актуальным темам в области воспитания, образования и психологических исследований будет продолжено и в следующих выпусках данного сборника!

Редакционная коллегия

УДК 159.94

В. Е. Александрова

V. E. Alexandrova

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВАЖНЫЕ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА
СПЕЦИАЛИСТОВ ЭКСТРЕМАЛЬНОГО ПРОФИЛЯ**

**PROFESSIONALLY IMPORTANT PSYCHOLOGICAL
CHARACTERISTICS OF SPECIALISTS OF EXTREME PROFILE**

Научный руководитель:

Сатонина Неля Николаевна

Кандидат психологических наук,
доцент кафедры экономики и
управления организацией СамГТУ

Аннотация. В статье рассматриваются важные с точки зрения особенностей профессиональной деятельности психологические свойства специалистов экстремального профиля. Связанный с тяжелыми условиями работы постоянный риск для жизни и здоровья приводит к появлению у специалистов экстремального профиля устойчивых стрессовых состояний и психической дезадаптации, следствием чего являются эмоциональные нарушения и негативные изменения на личностном уровне.

Annotation. Performing official tasks in conditions that involve a risk to life and health leads to the appearance of various types of stressful conditions in specialists of extreme work profiles and the formation of mental maladaptation, which lead to negative personality changes, social and emotional disorders of life.

Ключевые слова: чрезвычайные ситуации, психологическая устойчивость, риски для жизни, спасатели

Keywords: emergency situations, psychological stability, risks to life, rescuers.

Актуальность. Компетентная работа служащих экстремального профиля проходит в особых условиях и считается эмоционально напряженным типом работы, что сопровождается основательными физическими и психическими перегрузками, влиянием факторов рабочей

среды, которые формируют высокий риск для жизни и стремительно увеличивают опасности появления и развития напряженного профессионального поражения и стресса [1].

Значимость исследования определена наличием ряда следующих противоречий, обусловленных состоянием научной разработанности данной проблемы в современной психологической науке:

- постоянство высокого уровня стресса профессий спасателя, пожарного;
- наличие высокого уровня мотивации к осуществлению профессиональной работы и невозможность достижения значительных результатов из-за индивидуальной неготовности справляться с большими чувственными и психическими перегрузками.

Пожарные-спасатели подвергаются воздействию значительного числа стрессовых воздействий [2]. Главными из них являются следующие:

- риск для жизни и здоровья, который обусловлен обрушением конструкций зданий и построек;
- необходимость быстрого принятия решений в регулярно меняющейся опасной ситуации и высокая ответственность за их обоснованность и верность. Это обусловлено необходимостью в самые короткие сроки спасти людей и уберечь материальные ценности, а также осознанием возможных последствий;
- стрессы, обусловленные видом погибших и пострадавших людей.

Значимым негативным фактором считается также периодическое нарушение стандартного режима сна, возникающего в связи с круглосуточными дежурствами и с процессом ликвидации чрезвычайных ситуаций (ЧС).

Условия, оказывающие отрицательное влияние на спасателей, подразделяются на конкретные, общественно-психические и персональные. Главное в эмоциональной подготовке специалистов экстремального профиля

заключается в том, чтобы на основе общих ценностей сформировать у спасателей эмоциональную стойкость и готовность к исполнению поставленных задач.

Психологическая подготовка спасателей должна регулировать следующие главные проблемы:

- содействовать стремительной адаптации к ситуации в зоне ЧС;
- формировать представление о характере подготовки и выполнения аварийно-спасательных и других неотложных работ (АСДНР);
- развивать эмоциональную устойчивость для работы в сверхэкстремальных обстоятельствах;
- формировать у личного состава спасательных формирований стабильные способности владения спасательной техникой и приборами различных видов и типов;
- предоставлять психологическую помощь спасателям в период работы в сверхэкстремальных обстоятельствах;
- возобновлять нарушенные психологические функции в период выполнения аварийно-спасательных работ и после их завершения [3].

Организация исследования. Рассмотрим организацию и результаты сравнительного исследования профессионально важных психологических свойств специалистов экстремального профиля, в котором приняли участие 22 специалиста экстремального профиля (Федеральное автономное учреждение дополнительного профессионального образования «Самарский учебный центр федеральной противопожарной службы»). Состав группы – мужчины, возраст – 20 – 40 лет. Для сравнения была выбрана группа из 18 мужчин 25 – 55 лет, чья работа не связана с профессиональным риском.

Исследование опиралось на методики из опросника В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» (диагностика индивидуальной саморегуляции), опросника Х. Грасмика по изучению самоконтроля и

опросника В. М. Русаловой по изучению формально-динамических свойств индивидуальности (ОФДСИ) для диагностики свойств темперамента.

Полученные результаты. Сравнительные результаты проведенного исследования представлены в таблице 1 с учётом t-критерия Стьюдента.

Таблица 1

Сравнительные различия между исследуемыми показателями

Показатели	Специалисты экстремального профиля	Группа сравнения
Физическая агрессия	17	8
Выбор простых задач	1,6	4,3
Физическая активность	7,4	5,3
Пластичность	3,7	2,5
Уровень саморегуляции	18	16,1
Реактивная тревога	3,6	9
Личностная тревожность	11,1	17,3
Коммуникативная активность	37	30,7
Общая адаптивность	125,7	92
Общая эмоциональность	34	55,6

Выводы. По данным исследования можно сделать следующие выводы.

При сравнении характеристик контроля группы сравнения и группы специалистов выявлены отличия в критериях «выбор простых задач» и «физическая активность». Специалисты экстремального профиля в своей профессиональной деятельности отдают однозначное предпочтение простым задачам и физической активности как главной составляющей критерия самоконтроля [4].

Также для данных специалистов характерна высокая степень регуляторной пластичности, что позволяет им оперативно изменять свою индивидуальную концепцию саморегуляции по мере быстрого, подчас стремительного изменения внешних и внутренних обстоятельств.

Кроме того, им свойственна наиболее высокая степень сформированности персональной концепции осознанной саморегуляции произвольной активности, нежели представителям второй группы.

Сравнительное изучение ОФДСИ показало, что специалисты экстремального профиля в очень высокой степени владеют такими характеристиками, как «коммуникационная активность» и «общая адаптивность», и в гораздо меньшей – показателем «общая эмоциональность».

Также существенные отличия обнаружены в показателях «реактивная тревога» и «личностная тревожность». Таким образом, личности, принадлежащие к категории специалистов экстремального профиля, меньше реагируют на стресс, кроме того, они меньше подвергаются влиянию стрессогенных условий согласно фактору своих личных особенностей, нежели участники группы сравнения [4].

Вследствие необходимости психологической подготовки у работников Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий (МЧС) заранее, еще в процессе повседневной деятельности, должны быть сформированы психическая устойчивость (подготовка), концепция эмоциональных качеств, характеризующих потенциальную готовность спасателей преодолевать появляющиеся проблемы и благополучно осуществлять аварийно-спасательные работы.

Список литературы

1. *Абрамов А.В., Шмелева Е.А.* Стресс, риск, экстремальность в деятельности спасателя // Психология стресса и совладающего поведения: ресурсы, здоровье, развитие. – 2016. – С. 111-113.

2. *Земскова А.А., Кравцова Н.А.* Психология стресса в условиях экстремальной профессиональной деятельности: учеб. пособие. – Владивосток, 2016. – 130 с.

3. *Погорелов А.Г.* Экстремальная компетентность в профессиональной деятельности // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2006. – № 13. – С. 305-311.

4. *Кабанова Т.Н., Плешакова Е.А., Дубинский А.А., Васильченко А.С.* Особенности саморегуляции у специалистов экстремального профиля профессиональной деятельности // Психология и право. 2017. Том 7. № 1. С. 89 – 105. DOI: 10.17759/psylaw.2017070108.

© Александрова В.Е., 2020



УДК 378

DOI: 10.46987/1115122020_12

В. И. Безруков, Е. В. Лукашина, А. В. Лукашин

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА¹

Аннотация. В статье рассматриваются условия проектирования ценностно-смыслового компонента в профессиональной деятельности будущих педагогов. Приводятся результаты анкетирования вузовских преподавателей по вопросу их отношения к применению методов и форм обучения, направленных на активизацию ценностно-смысловой составляющей профессиональных компетенций студентов педагогических специальностей.

Ключевые слова: ценности, смыслы, ценностно-смысловой компонент, проектирование деятельности, педагогические специальности.

В контексте педагогической деятельности нравственно-мировоззренческие ценности, которыми руководствуется педагог, по значимости могут превышать специально-предметные знания и умения. Основой для проектирования ценностно-смыслового компонента в профессиональных компетенциях будущего педагога является создание условий и ситуаций, опирающихся на личностно-ориентированный и ценностно-значимый подходы к будущей профессиональной деятельности.

Личностные ценности и особые знания в целом играют важную роль в структуре смысловой сферы личности. Обладая высокой степенью стабильности, данные компоненты образовательного процесса входят в социальное бытие преподавателя, соотносятся с его жизненными установками

¹ Статья выполнена в рамках гранта Российского фонда фундаментальных исследований № 19-014-00001А «Управление социальными трансформациями в контексте глобальных процессов и проблем».

и профессиональной деятельностью [2]. Ценностные ориентации, которые педагог транслирует в своей деятельности, являются показателем его профессиональных ценностей и идей, характеризуют направленность его интересов [1]. Личностные смыслы неотделимы от личностных ценностей, они характеризуются принятием и интерпретацией жизненно важных знаний, мотивов, целей человека, реализуются в конкретных действиях и поведении.

Таким образом, основной целью формирования и развития ценностно-смыслового компонента в деятельности педагога является наделение образовательного процесса свойствами осознанности и осмысленности, выход за рамки консервативных – и зачастую косных – дидактических моделей, предполагающих процесс механического воспроизводства знаний. Для решения поставленной задачи от всех субъектов педагогического процесса требуется высокая степень самоорганизации, позволяющая переходить с одного смыслового уровня на другой в контексте гуманистической парадигмы [3]. Важным условием педагогической работы становятся индивидуальный подход к решению проблем воспитания, а также передача знаний, основанных на личном опыте. Преподаватель, его личность непосредственно участвует в передаче ребенку тех ценностных ориентаций, которые присущи ему самому.

Исходя из вышесказанного, мы можем предложить собственное понимание ценностно-смыслового компонента профессиональной деятельности будущего педагога. Этот компонент выступает как своего рода ориентир в современном массовом информационном потоке и основывается на педагогической задаче и ее решении в условиях личностно-ориентированного подхода [7].

Ценностно-смысловой компонент вкупе с когнитивным и деятельностным компонентами создает основу и формирует содержание профессиональной деятельности педагога. В этой триаде ценностно-смысловой компонент воздействует на аффективную (эмоциональную) сферу личности. В этой связи следует согласиться с А. А. Орловым, который

отмечает «роль становления личностного смысла как отношения к реальной педагогической действительности и осмысления значения как определения важности, ценности этих смыслов при проектировании конечного результата (цели), вычленении и решения учителем педагогической задачи» [5, с. 43]. При этом степень освоения педагогической профессии во многом зависит от комплекса личностных факторов – психофизиологических характеристик человека, особенностей воспитания в семье, базового образования, потребности в самореализации и других [6].

Ценностно-смысловая основа является необходимым условием эффективности учебно-воспитательного процесса в высшем учебном заведении. Учитывая это, выясним, насколько вузовский педагог соответствует требованиям сегодняшнего дня, предъявляемым к будущему учителю [4].

Чтобы разобраться в данном вопросе, будем опираться на результаты исследования, организованного и проведенного нами в Московском государственном университете имени М. В. Ломоносова (МГУ), Московском педагогическом государственном университете (МППУ) и Самарском филиале Московского городского педагогического университета (СФ МГПУ). В опросе приняли участие 98 преподавателей разного возраста и педагогического стажа, читающих психолого-педагогические дисциплины. Вопросы анкеты предполагали развернутые ответы, причем преподаватели могли либо выбрать ответ из предложенных нами, либо написать свой вариант ответа.

В первую очередь нам было важно выяснить, как преподаватели определяют *цели своей профессиональной деятельности*. Наибольшее число респондентов главной целью своей работы назвали обучение студентов использованию ими знаний по предмету для решения задач своей будущей профессиональной деятельности (такой вариант выбрал 71%). Формирование знаний по специальности оказалось на втором месте (63%). На третьем – развитие способностей к самостоятельному получению знаний (58%).

Симптоматично, что развитие креативных способностей и творческого мышления у обучающихся выбрали в качестве цели педагогической работы менее 40% преподавателей. Наименьшее число преподавателей в качестве цели обучения выбрали вариант «формирование личности студента» (33%). Данный факт может свидетельствовать о том, что значительная часть преподавателей не уделяет большого внимания воспитательному аспекту и ценностно-смысловому компоненту в обучении будущих педагогов, делая упор исключительно на дидактических целях – умении обучающихся самостоятельно добывать знания и использовать их в решении различных профессиональных задач.

Вопрос № 2 анкеты касался *методов, применяемых педагогами в своей практике*. В целом ответы преподавателей свидетельствуют о том, что они работают в парадигме субъект-субъектных отношений, настроены на выстраивание диалога с обучающимися и активизацию их познавательной деятельности. Большое количество респондентов выделили дискуссионные методы (58%), технологии проблемного обучения (52%), учебные исследования (51%). Меньшее число голосов набрали дидактические игры (23%) и проектные методы (14%).

Вопрос № 3 продолжал и уточнял предыдущий, и затрагивал *проблему информационных технологий*, которые педагоги применяют в своей профессиональной деятельности. Наибольшее число опрошенных выбрали вариант «компьютерное тестирование и иные виды электронных контрольно-измерительных материалов» (44%). Использование электронных учебников и учебно-методических пособий стоит на втором месте (27%). Следует отметить, что многие преподаватели недооценивают возможности Интернета (такой вариант выбрали 18%). В связи с тем, что для нынешнего поколения студентов Интернет и социальные сети – это не только среда общения, но и основной источник получения информации, недостаточное внимание преподавателей к технологиям глобальной сети может привести к

информационно-технологическому разрыву между ними и обучающимися, что, в свою очередь, сузит пространство для воздействия на ценностно-смысловую сферу студентов.

При ответе на вопрос № 4 анкеты преподавателям предлагалось расставить *формы обучения* по степени их эффективности. Наиболее эффективной формой большинство педагогов признали семинары. Второе место – практические и лабораторные занятия, третье место – лекции. Ниже расположились такие формы, как научно-исследовательская работа, производственная практика студентов, интерактивные формы обучения.

На основании этого опроса можно сделать вывод, что в целом преподаватели осознают цели своей профессиональной деятельности, применяют широкий спектр методов и форм обучения. Однако преобладают по-прежнему традиционные технологии и подходы, направленные на когнитивную сферу и «знаниевую» подготовку студентов. Показатели ценностно-смысловой составляющей в работе многих опрошенных преподавателей, к сожалению, больше соответствуют педагогике «вчерашнего дня». Используемые преподавателями технологии обучения не формируют в достаточной и необходимой мере социально-профессиональные компетенции будущих педагогов.

Учитывая особенности высшего профессионального образования, связанные с использованием ИТ-технологий и с увеличением познавательной деятельности студентов, следует отметить, что осмысление и принятие новых подходов вызывают серьезные трудности у преподавателей вузов. Они по-прежнему используют в основном классические технологии преподавания. В то же время зачастую возникают проблемы при организации новых видов самостоятельной, научно-исследовательской и проектной работы обучающихся.

Выводы констатирующего эксперимента, анализ материалов других работ по аналогичной тематике, опыт общения с коллегами свидетельствуют,

что, при всем разнообразии и пестроте научных подходов и методических рекомендаций, специалисты оценивают состояние ценностно-смыслового компонента как слабо отвечающего требованиям к эффективной профессиональной деятельности будущих педагогов. Педагоги сталкиваются с затруднениями при организации самостоятельной работы студентов, активизации их исследовательского потенциала и повышении мотивации. В целом исследование показало, что современные преподаватели, работающие в ведущих вузах страны, в значительной своей части, к сожалению, не рассматривают ценностно-смысловой компонент в качестве фактора, способствующего повышению эффективности их профессиональной деятельности.

Список литературы

1. *Арендачук И.В.* Ценностно-смысловые факторы социальной активности молодежи в разных условиях жизнедеятельности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия «Акмеология образования. Психология развития». 2018. № 4. С. 346-358.
2. *Асмолов А.Г.* Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. М., 2001. – 416 с.
3. *Братусь Б.С.* Аномалии личности. М., 1988. – 301 с.
4. *Вербицкий А.А.* Концепция знаково-контекстного обучения в вузе // Вопросы психологии [Электронный ресурс]: URL:<http://www.voppsy.ru/issues/1987/875/875031.htm> (дата обращения: 01.10.2020).
5. *Орлов А.А.* Профессиональное мышление учителя как ценность. Тула, 2006. – 227 с.
6. *Чукаев О.В.* Ценностно-смысловой компонент профессионального мышления будущего учителя и проблема его развития в процессе изучения педагогики // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. 2014. № 1 (9). Февраль. С. 83-93.
7. *Ярмакеев И.Э.* Развитие профессионально-смыслового потенциала личности будущего учителя // Педагогика. 2006. № 2. С. 43-50.

© Безруков В.И., Лукашина Е.В., Лукашин А.В., 2020



УДК 373.31

DOI: 10.46987/1115122020_18

Х. М. Бельтоева, А. В. Мартынова

Kh. M. Beltoeva, A. V. Martynova

**ДИАГНОСТИКА ИЗУЧЕНИЯ ПРОЦЕССА
ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
СИНТАКСИЧЕСКОГО ПОНЯТИЯ «СЛОВСОЧЕТАНИЕ»**

**DIAGNOSTICS OF STUDYING THE PROCESS
OF FORMATION IN YOUNGER SCHOOLS
OF THE SYNTAXIC CONCEPT OF «WORD COMBINATION»**

Аннотация. В статье раскрываются диагностические особенности изучения процесса формирования у младших школьников синтаксического понятия «словосочетание», определяется важность овладения данной синтаксической единицей, исследуются уровни представления о словосочетании. Процесс последовательного формирования на уроках русского языка представления о словосочетании как об отдельной синтаксической единице направлен на всестороннее развитие речевых умений у младших школьников.

Annotation. The article reveals the diagnostic features of studying the process of formation of the syntactic concept of «word combination» in primary schoolchildren, determines the importance of mastering this syntactic unit, examines the levels of the concept of a word combination. The process of sequential formation in the lessons of the Russian language of the idea of a phrase as a separate syntactic unit is aimed at the all-round development of speech skills of primary schoolchildren.

Ключевые слова: русский язык, синтаксис, синтаксическая единица, словосочетание, обучение языку, начальная школа, диагностика изучения.

Keywords: Russian language, syntax, syntactic unit, word combination, language teaching, primary school, learning diagnostics.

Одна из важнейших задач образования в современных условиях – сохранение культурной и языковой идентичности, обеспечение духовной преемственности поколений [3, с. 4]. Первостепенную роль в решении этой задачи играет обучение языку в начальных школьных классах, частью чего является, в частности, формирование у младших школьников представления о словосочетании. В Федеральном государственном образовательном стандарте

(ФГОС) начального общего образования изложены базовые принципы работы по изучению словосочетаний и предложений [5].

В связи с этим очевидна актуальность заявленной темы, поскольку перед учителем начальных классов стоит задача формирования у детей представления о синтаксических понятиях и их роли в русском языке. Этот процесс благотворно влияет на развитие речевых умений обучающихся [2, с. 362]. Однако при этом необходимо выявить и те трудности, с которыми сталкивается методика формирования у младших школьников синтаксического понятия «словосочетание».

Согласно определению Виктора Владимировича Виноградова, словосочетание – это комбинация, соединение двух или более связанных по смыслу и грамматически слов, представляющее собой сложное наименование явлений окружающей нас действительности. Словосочетание – это строительный материал для предложения.

Вопрос о формировании синтаксического понятия «словосочетание» у младших школьников занимает центральное место в работах таких исследователей, как Евгения Станиславовна Антонова, Светлана Владимировна Боброва, Маргарита Львовна Кусова, Светлана Викторовна Плотникова, Светлана Юрьевна Буланова, Рустэм Николаевич Бунеев, Ольга Викторовна Пронина, Светлана Владимировна Ломакович, Лариса Ивановна Тимченко, Михаил Ростиславович Львов, Всеслав Гаврилович Горецкий, Татьяна Петровна Сальникова, Марина Сергеевна Соловейчик, Владимир Владимирович Репкин.

Анализ программы «Русский язык» учебно-методического комплекса (УМК) «Школа России» показал, что начало процесса формирования представлений младших школьников о словосочетании приходится на второй класс и предполагает знакомство со способами распространения главного слова. На данном этапе обучающийся осознает связь слов в словосочетании, а именно учится устанавливать связь между словами при помощи вопроса, ведь

в словосочетании всегда одно из слов является главным, а другое – зависимым. Согласно программе, уже со второго класса младшие школьники учатся выделять основу предложения, а также находить словосочетания в предложениях.

Работа над темой «Словосочетание» на уроках русского языка в начальной школе осуществляется на протяжении всего курса изучения русского языка с первого по четвертый классы. Характеристика последовательных этапов формирования у младших школьников представления о словосочетании (пропедевтический (эмпирический) этап, основной (теоретический) этап и этап углубления знаний о словосочетании) подробно представлена в работе Евгении Станиславовны Антоновой и Светланы Владимировны Бобровой [1, с. 343 – 344].

На основе анализа литературы по проблеме исследования нами были определены критерии и показатели формирования представлений о словосочетаниях, осуществлен выбор диагностического материала, позволяющего выявить исходный уровень формирования представлений о словосочетаниях у младших школьников. При определении уровней формирования представлений о словосочетаниях были использованы критерии и показатели, разработанные Полиной Григорьевной Саморуковой (таблица 1).

На основе критериев были определены следующие уровни формирования представлений о словосочетаниях у младших школьников (таблица 2).

**Критерии и показатели формирования представлений
о словосочетаниях у обучающихся второго класса
(по П. Г. Саморуковой)**

Критерии	Показатель
Полнота	Обучающийся может отличить словосочетание от предложения, а также может находить и правильно выделять словосочетания в предложении.
Обобщенность	Обучающийся имеет представление о словосочетаниях, может обобщить их признаки: - одно слово - главное, другое – зависимое; - от главного слова задаётся вопрос к зависимому слову.
Доказательность	Обучающийся может доказать, что в словосочетании есть главное и зависимое слово, а в предложении есть главная основа – подлежащее и сказуемое, и другие члены предложения, также в предложении есть законченная мысль в отличие от словосочетания.
Гибкость	Обучающийся может использовать полученные представления и умения в самостоятельных и творческих работах.

**Уровни формирования представлений о словосочетаниях
у младших школьников (по П. Г. Саморуковой)**

Уровни	Характеристика
Высокий уровень	Обучающийся может в полной степени отличить словосочетание от предложения. Может выделить словосочетание в предложении. Обучающийся может доказать, что в словосочетании два слова – главное и зависимое, а в предложении есть главная основа – подлежащее и сказуемое, также предложение имеет законченную мысль в отличие от словосочетания. Полученные представления и умения обучающийся может использовать в самостоятельных и творческих работах.
Средний уровень	Обучающийся имеет частичные представления о словосочетании как единице синтаксиса. Допускает 1 – 2 ошибки при выделении словосочетания в предложении. Требуется небольшая подсказка при выполнении задания.
Низкий уровень	Обучающийся не имеет представления о словосочетании. Допускает три и более ошибок при выделении словосочетания в предложении. При выполнении задания требуется многократное повторение заданий и помощь учителя.

В соответствии с критериями и показателями формирования представлений о словосочетаниях у младших школьников нами была подобрана диагностика, состоящая из четырех блоков заданий.

Первый блок заданий направлен на определение уровня формирования умения определять главные члены предложения, находить словосочетания в предложении, умения правильно задавать вопрос от слова к слову, устанавливая связь между ними.

Второй блок заданий направлен на определение уровня формирования умения определять словосочетания из предложенного списка сочетания слов, определять главное и зависимое слова в словосочетании.

Третий блок направлен на определение уровня формирования умения находить словосочетание в предложении, умения выделять главное слово в словосочетании и с помощью вопроса показывать связь между главным и зависимым словом.

Четвертый блок направлен на определение уровня формирования умения подбирать словосочетания согласно предложенной схеме, использовать усвоенные свойства словосочетаний.

Оценка уровня формирования представлений о словосочетании проводилась по определенным критериям в соответствии с полученными количественными показателями (таблица 3).

Высокий уровень – 7 – 8 баллов. Обучающийся знает понятие «словосочетание», умеет выделять словосочетание в предложении, легко использует словосочетания при составлении предложений. Речь связна и богата лексическим материалом. Устная речь детей данной группы отличается полнотой, логичностью, лексическим разнообразием.

Средний уровень – 4 – 6 баллов. Обучающийся знает понятие «словосочетание», но не всегда может выделить его в предложении, испытывает определённые затруднения в процессе использования словосочетания в составе предложения. Допускает одну – две ошибки при определении предложения и словосочетания.

Низкий уровень – 3 ошибки и ниже. Обучающийся не знает определение понятия «словосочетание», не может выделить словосочетание в предложении.

Критерии оценивания заданий

Номер заданий	Критерии оценивания	Показатели
1	2 балла – умеет определять главные члены предложения, выделять их графически, а также находить словосочетания в предложении.	Полнота
2	1 балл – умеет определять главные члены предложения, но допускает 1-2 ошибку при их графическом выделении.	
	0 баллов – допущено более 3 ошибок или ответ отсутствует.	
3	2 балла – умеет определять словосочетания из предложенного списка сочетания слов, может доказать, что в словосочетании одно слов является главное, а другое – зависимым, может доказать, что данная группа слов является словосочетанием, не допускает ошибок	Доказательность
4	1 балл – допущена 1-2 ошибки при определении словосочетания из предложенного списка сочетания слов или неверно определены главное и зависимое слово.	
	0 баллов - более 3 ошибок или ответ отсутствует.	
5	2 балла – знает, как находить словосочетания в предложении; умеет выделять главное слово в словосочетании и показывать связь главного и зависимого слова с помощью вопроса.	Обобщенность
6	1 балл – умеет находить словосочетания в предложении, но допускает 1-2 ошибки при определении главного и зависимого слова в словосочетании, не во всех словосочетаниях верно задаёт вопрос.	
	0 баллов – не умеет находить словосочетание в предложении; более 3 ошибок или ответ отсутствует.	
7	2 балла – умеет подбирать словосочетания согласно схеме, верно определяет главные члены предложения.	Гибкость
8	1 балл – допускает 1-2 ошибки при подборе словосочетания согласно схеме.	
	0 баллов - более 3 ошибок или ответ отсутствует.	

Таким образом, диагностика изучения вопроса о процессе формирования синтаксического понятия «словосочетание» у младших школьников позволяет сделать следующие выводы: младшие школьники чаще всего ошибаются в выборе предложно-падежных форм, и по этой причине особое внимание следует обращать на законы сочетаемости слов при изучении

морфологических тем. Именно поэтому учителя начальных классов должны включать в содержание урока разнообразные упражнения и уделять большое внимание самостоятельной работе учащихся, которая должна быть направлена на составление различных типов словосочетаний и использование их в устной и письменной речи.

Список литературы

1. *Акимова Г.Н., Вяткина С.В.* Синтаксис современного русского языка: учебное пособие. – М.: «Просвещение», 2009. – 346 с.
2. *Пирогова А.В., Зарипова Г.Х.* Теоретические аспекты развития речевых умений младших школьников // Сборник статей и докладов XVII Региональной студенческой научной конференции Нижневартковского государственного университета. – Нижневартовск: Нижневартковский государственный университет, 2015. – С. 360-363.
3. *Салаватова А.М.* Формирование готовности бакалавров педагогики к профессиональной деятельности в школах с этнокультурным содержанием образования: Автореферат диссертации канд. пед. наук. М., 2014.
4. *Мустайоки А., Сабитова З.К., Парменова Т.В., Бирюлин Л.А.* Функциональный синтаксис русского языка: учебник для вузов. – М.: «Юрайт», 2019. – 728 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: «Просвещение», 2010.

© Бельтоева Х.М., Мартынова А. В., 2020



УДК 373.31

DOI: 10.46987/1115122020_26

М. С. Выдренкова, А. В. Мартынова

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ТРЕТЬЕКЛАССНИКОВ О СЛОВСОЧЕТАНИИ

Аннотация. Статья посвящена изучению процесса формирования представлений о словосочетании среди учеников третьих классов. В статье представлены результаты эксперимента по изучению сформированности представлений о словосочетании у третьеклассников. На основе полученных результатов разработана педагогическая технология, которая позволяет повысить на уроках русского языка уровень сформированности представлений обучающихся о словосочетании. Данная технология может быть использована учителями начальных классов в практической деятельности. Также в статье представлена критериально-уровневая характеристика, которая позволяет выявить исходные уровни сформированности представлений третьеклассников о словосочетании.

Ключевые слова: словосочетание, русский язык, синтаксис, обучение языку, педагогическая технология, младшая школа.

Высшим уровнем языковой системы считается синтаксический. Именно поэтому усвоение основ синтаксиса содействует развитию мышления и культуры речи у младших школьников, обеспечивает связь между начальной и средней школой в общей системе обучения [3, с. 89]. Для изучения в начальной школе синтаксических норм педагог использует ряд методов и приемов, направленных не только на непосредственное усвоение этих норм, но и на решение воспитательных задач обучения – формирование нравственных ценностей, патриотическое воспитание. Также при этом широко прослеживается и межпредметная связь в образовании [4].

Основными единицами синтаксиса являются словосочетание и предложение [1]. «Словосочетание – это соединение двух или более знаменательных слов, связанных по смыслу и грамматически, и

представляющее собой сложное наименование явлений» – такое определение дает Д. Э. Розенталь в учебнике «Современный русский язык» [5, с. 65].

Новые образовательные технологии способствуют более точному определению словосочетания, от чего зависит успешное усвоение младшими школьниками синтаксических единиц и их грамотное использование на следующих этапах обучения. Выдающиеся ученые-лингвисты (Ф. И. Буслаев, М. Р. Львов, Т. Г. Рамзаева, И. В. Прокопович, М. Л. Закожурникова, Н. А. Щербакова, Г. А. Фомичева и другие) в своих работах не раз ставили вопрос о необходимости изучения словосочетаний и их признаков, и в целом о значимости теоретического уровня обучения.

Поскольку словосочетание является одной из основных синтаксических единиц, работа над ним должна вестись в начальной школе на протяжении всех лет обучения. Словосочетание формирует предложение, лежит в основе выделения второстепенных членов предложения. Также значимость работы над словосочетанием в начальных классах определяется тем, что большое количество грамматических, орфографических и иных упражнений по русскому языку основывается не на связном тексте, не на предложении, а именно на словосочетании [2].

С целью сравнения изучаемых на уроках русского языка представлений о словосочетании рассмотрим две программы начальной школы:

1. Учебно-методический комплекс «Школа России» (авторы-составители В. Г. Горецкий, В. П. Канакина) – во втором классе словосочетание как синтаксическая единица еще не рассматривается, но формируются следующие умения и навыки: устанавливать связь слов в предложении по вопросам; составлять предложения из слов; выделять главные члены предложения. В третьем классе полученные знания расширяются и углубляются, вводится понятие словосочетания как языковой единицы, основная функция которой – называть, описывать что-либо более подробно, чем это делает отдельное слово. Обучающиеся учатся

самостоятельно строить словосочетания, составлять их и выделять в предложении, верно ставить в словосочетании вопросы от слова к слову. Формируется умение объяснить, почему простое сочетание подлежащего и сказуемого не является словосочетанием.

2. Учебно-методический комплекс «Перспектива» (авторы-составители Л. Ф. Климанова, Т. В. Бабушкина) – тема «Словосочетание» приходится здесь на второй класс. В первом классе обучающиеся учатся находить главные члены предложения и составлять предложения, устанавливая связь между словами. В третьем же классе ученики имеют представление о словосочетании, умеют составлять их из слов, устанавливая связь между ними по вопросам, а также различают словосочетание и предложение.

Таким образом, проведя анализ программ начальной школы, можно прийти к выводу, что теме «Словосочетание» уделяется внимание во всех рассмотренных нами действующих школьных программах. Однако следует заметить, что данное языковое явление в программах рассматривается по-разному.

С целью определения исходного уровня сформированности представлений о словосочетании у обучающихся третьих классов нами был проведен констатирующий этап эксперимента с учениками 3 «Б» класса МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 13» города Нижневартовска, которые обучаются по УМК «Школа России». Для выявления уровня сформированности исследуемых представлений использовались следующие методы: педагогическое наблюдение и тестирование. На основе теоретического анализа литературы по проблеме исследования нами были определены критерии и показатели сформированности представлений о словосочетании (таблица 1), осуществлен выбор диагностического материала, позволяющего выявить исходный уровень сформированности представлений о словосочетании у третьеклассников.

**Критерии и показатели сформированности представлений
о словосочетании у третьеклассников
(П. Г. Саморукова, В. И. Логинова)**

Критерии	Показатели
Полнота	Ученик имеет представление о понятии словосочетания. Правильно ставит вопрос от слова к слову и на основе установления зависимости между словами определяет падежное окончание частей речи.
Обобщенность	Ученик выделяет из предложения словосочетания (пары слов), связанные между собой по смыслу слова. Опираясь на представления о словосочетании, может грамотно составить предложения. Умеет составлять из слов словосочетания.
Доказательность	Ученик определяет главное и зависимое слова в словосочетании. Различает между собой предложения и словосочетания.
Гибкость	В процессе собственной речевой деятельности ученик осознанно использует усвоенные свойства словосочетаний; владеет традиционными связями между словами; понимает сущность лексической сочетаемости.

Учитывая критерии и показатели сформированности представлений обучающихся о словосочетании, нами были выделены уровни сформированности представлений о словосочетании у третьеклассников (таблица 2).

**Уровни сформированности представлений
о словосочетании у третьеклассников**

Уровни	Характеристика
Высокий	Обучающийся имеет четкое представление о понятии словосочетания; различает между собой предложения и словосочетания. Правильно ставит вопрос от слова к слову и на основе установления зависимости между словами правильно определяет падежное окончание частей речи. Умеет определять главное и зависимое слова в словосочетании. Умеет выделять из предложения его основу и словосочетания, а также составлять из слов словосочетания. В процессе собственной речевой деятельности осознанно использует усвоенные свойства словосочетаний; понимает сущность лексической сочетаемости.
Средний	Обучающийся имеет неполное представление о понятии словосочетания; затрудняется в различении между собой предложения и словосочетания. Не всегда правильно ставит вопрос от слова к слову, и на основе установления зависимости между словами допускает ошибки в падежном окончании частей речи. Не всегда верно определяет главное и зависимое слова в словосочетании. Также не всегда верно выделяет из предложения словосочетания и составляет из слов словосочетания. В процессе собственной речевой деятельности осознанно использует усвоенные свойства словосочетаний; понимает сущность лексической сочетаемости, но может допускать ошибки.
Низкий	Обучающийся имеет частичное представление о понятии словосочетания; не всегда различает между собой предложения и словосочетания. Не умеет определять главное и зависимое слова в словосочетании. Неправильно ставит вопрос от слова к слову и неправильно определяет падежные окончания частей речи. Не всегда

	верно выделяет из предложения словосочетания, составляет из слов словосочетания. В процессе собственной речевой деятельности не использует свойства словосочетаний или использует ошибочно; не понимает сущность лексической сочетаемости.
--	--

Для выявления уровня сформированности представлений о словосочетании у третьеклассников была проведена диагностика, состоящая из четырех блоков заданий.

Первый блок направлен на определение уровня сформированности понимания понятия «словосочетание», умения правильно ставить вопрос от слова к слову, устанавливая связь между ними; умения определять падежное окончание частей речи на основе установления зависимости между словами.

Второй блок направлен на определение уровня сформированности умения различать предложения и словосочетания, определять главное и зависимое слова в словосочетании.

Третий блок направлен на определение уровня сформированности умения выделять из предложения словосочетания, умения грамотно составлять из слов словосочетания и предложения, опираясь на представления о словосочетании.

Четвертый блок направлен на определение уровня сформированности умения использовать усвоенные свойства словосочетаний и лексической сочетаемости.

За верное выполнение задания ученик получает по одному баллу. За неверный ответ или его отсутствие выставляется ноль баллов. В результате оценивания уровней сформированности представлений о словосочетании баллы за все задания суммируются. Высокому уровню соответствует сумма баллов от 10 до 13, среднему – от 7 до 9, и низкому – от 0 до 6. По результатам диагностики класс разделили на три группы в соответствии с уровнем сформированности представлений о словосочетании.

Низкий уровень сформированности представлений о словосочетании продемонстрировали трое обучающихся, что составляет 17%. У этих учеников слабо сформировано понятие словосочетания, они допускают ошибки при выделении словосочетаний из предложения, испытывают затруднения при определении главного и зависимого слова и в составлении словосочетаний из слов; не всегда верно определяют падежные окончания частей речи.

Средний уровень сформированности представлений о словосочетании продемонстрировали девять обучающихся, что составляет 50%. У них недостаточно сформированы представления о словосочетании, но большинство может составить из слов словосочетание; верно определяют падежные окончания частей речи. Затрудняются в различии между собой предложения (главных членов предложения) и словосочетания, а также не всегда верно определяют главное и зависимое слова.

На высоком уровне находятся шесть обучающихся. Ученики имеют четкое представление о понятии словосочетания, ошибки допускают чаще всего из-за невнимательности. Итак, в ходе анализа уровней сформированности представлений о словосочетании было выявлено, что у 3 учеников (17%) имеется низкий уровень представлений о словосочетании, у 9 школьников (50%) – средний уровень сформированности. Высокий уровень продемонстрировали 6 третьеклассников (33%). Результаты, полученные в ходе диагностики, представлены на рисунке 1.

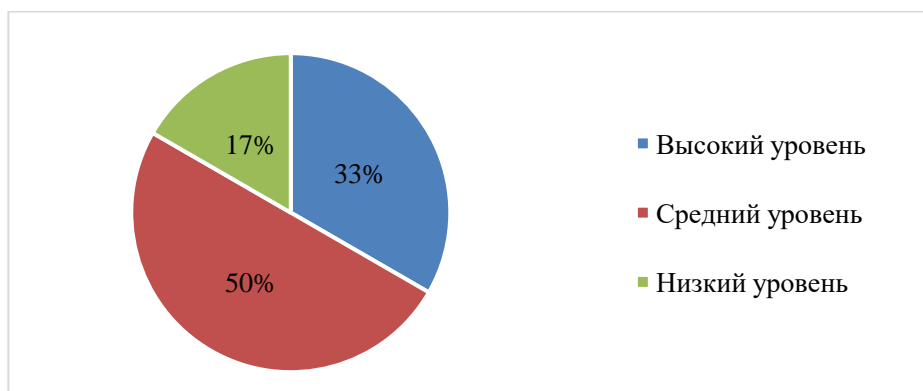


Рисунок 1. Уровни сформированности представлений о словосочетании у третьеклассников

По результатам констатирующего эксперимента можно сделать вывод о недостаточном уровне сформированности представлений о словосочетании у третьеклассников. А это свидетельствует о необходимости проведения дополнительной учебно-методической работы и разработки соответствующей педагогической технологии, которая могла бы повысить уровень сформированности исследуемых представлений третьеклассников на уроках русского языка.

Опираясь на полученные результаты, был разработан проект педагогической технологии по формированию представления о словосочетании среди учеников третьих классов. Он включает в себя четыре модуля – целевой, содержательный, процессуально-деятельностный и диагностико-результативный. В целевом модуле определены цели и задачи проекта. Содержательный модуль включает три блока: «Словосочетание», «Связь слов в словосочетании. Словосочетание в предложении» и «Составление словосочетаний». Модуль должен реализовываться поэтапно.

Первый этап «Подготовительный» – организация подготовительной работы, формирование знаний о понятии «словосочетание», его признаках и особенностях.

Второй этап «Основной» – формирование представлений о связи между словами по вопросам; обучение умению вычленять словосочетания из предложения и определять главное и зависимое слова в словосочетаниях.

Третий этап «Заключительный» – систематизация полученных знаний о словосочетании; формирование итогового представления о словосочетании; обучение умению составлять словосочетания.

Диагностико-результативный модуль включает диагностические задания и тестирование.

Структура проекта технологии повышения сформированности представлений о словосочетании на уроках русского языка в третьем классе представлена в таблице 3.

Проект педагогической технологии формирования представлений о словосочетании у третьеклассников

Модуль	Содержание
Целевой модуль	<p>Цель – повысить уровень сформированности представлений о словосочетании у третьеклассников.</p> <p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> – формировать представление о понятии «словосочетание» и его признаках; – научить устанавливать по вопросам связь между словами; определять главное и зависимое слово в словосочетаниях; вычленять словосочетания из предложения; – научить составлять словосочетания.
Содержательный модуль	<p>Первый блок – «Словосочетание».</p> <p>Второй блок – «Связь слов в словосочетании. Словосочетание в предложении».</p> <p>Третий блок – «Составление словосочетаний».</p>
Процессуально-деятельностный модуль	<p>Этапы работы:</p> <p>1 этап – организация подготовительной работы, формирование знаний о понятии «словосочетание», его признаках и особенностях;</p> <p>2 этап – формирование представлений о связи между словами по вопросам; обучение умению вычленять словосочетания из предложения и определять главное и зависимое слово в словосочетаниях;</p> <p>3 этап – обучение умению составлять словосочетания.</p> <p>Участники образовательного процесса: обучающиеся третьего класса, учитель.</p> <p>Средства: учебники и учебные пособия, карточки с</p>

	<p>заданием, презентации, рабочие тетради, индивидуальные задания.</p> <p>Методы (по Ю.К. Бабанскому):</p> <p>Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности (рассказ, беседа, показ, демонстрация, использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), поисковые, частично-поисковые, исследовательские, практические методы).</p> <p>Методы стимулирования и мотивации обучения (опора на жизненный опыт, предъявление требований и упражнения по их выполнению, поощрение успеха в обучении и, соответственно, порицание недостатков в учебе).</p> <p>Методы контроля и самоконтроля в обучении (опрос, фронтальный опрос, устные зачеты).</p> <p>Последовательность: поэтапная реализация каждого блока.</p>
<p align="center">Диагностико-результативный модуль</p>	<p>Результат: повышение уровня сформированности представлений о словосочетании.</p> <p>Диагностические методы: диагностические задания, тестирование</p>

Содержательный модуль проекта представлен в таблице 4.

Содержательный модуль

Блок	Темы	Содержание
<p>«Словосочетание. Связь слов в словосочетании»</p>	<p>Словосочетание (общее представление)</p>	<p>Понятие «словосочетание» и его признаки</p>
	<p>Слово и словосочетание. Главное и зависимое слова в словосочетании</p>	<p>Установление связи (при помощи смысловых вопросов) между словами в словосочетании; различие словосочетания и слова (осознание их сходства и различия). Определение в словосочетании главного и зависимого слов при помощи вопроса.</p>
<p>«Словосочетание в предложении»</p>	<p>Главные и второстепенные члены предложения. Словосочетание.</p>	<p>Распространение предложения словосочетаниями. Различие главных членов предложения и словосочетания.</p>
	<p>Предложение и словосочетание</p>	<p>Нахождение словосочетания в предложении. Отличие предложения от словосочетаний и слов.</p>
<p>«Составление словосочетаний»</p>	<p>Предложение – для сообщения, словосочетание – для называния</p>	<p>Составление словосочетаний с использованием данных слов; составление словосочетаний по вопросам</p>

Таким образом, разработанный проект педагогической технологии, направленный на формирование представлений о словосочетании у третьеклассников, состоит из четырех модулей – целевого, содержательного, процессуально-деятельностного и диагностико-результативного. Содержательный модуль включает три блока из пяти тем, направленных на решение следующих задач: создать представление о словосочетании и его признаках; научить устанавливать по вопросам связь между словами; определять главное и зависимое слова в словосочетаниях; вычленять словосочетания из предложения; научить составлять словосочетания. Данная педагогическая технология ориентирована на повышение уровня сформированности представлений о словосочетании у третьеклассников на уроках русского языка.

Можно сделать вывод, что эффективность процесса формирования представлений о словосочетании у младших школьников зависит от дифференцированного подхода к изучению признаков данного синтаксического понятия, от восприятия обучающимися словосочетания как синтаксической единицы. Рассмотренная в статье педагогическая технология, по нашему мнению, будет способствовать повышению уровня сформированности представлений о словосочетании у третьеклассников и может быть использована учителями начальных классов на уроках русского языка.

Список литературы

1. *Волковец А.К., Габбасова Д.Ф., Сунагатуллина Л.А., Ямилова А.И.* Изучение синтаксиса в начальной школе // *Материалы IX Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум»* [Электронный ресурс]: URL: <https://scienceforum.ru/2017/article/2017034304> (дата обращения: 07.11.2020).
2. *Киселёва Е.А., Жесткова Е.А.* Развитие синтаксического строя речи младших школьников // *Международный журнал экспериментального образования.* – 2016. – № 2-1. – С. 141-145.
3. *Лаврик Э.П.* Связи слов на различных уровнях языковой абстракции // *Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания: Материалы научно-практической конференции молодых ученых.* – М.: РУДН, 2007. – 143 с.
4. *Пирогова А.В.* Формирование нравственных ценностей в процессе патриотического воспитания младших школьников на уроках литературного чтения путем привлечения исторических региональных текстов // *Материалы III Всероссийской научно-практической конференции «Культура, наука, образование: проблемы и перспективы».* – Нижневартовск: Нижневартовский государственный университет, 2014. – С. 58-60.
5. *Розенталь Д.Э., Голуб И.Б., Теленкова М.А.* Современный русский язык. – 10-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2008. – 448 с.
6. *Салаватова А.М.* Формирование готовности бакалавров педагогики к профессиональной деятельности в школах с этнокультурным содержанием образования: Автореферат диссертации канд. пед. наук. – М., 2014.

© Выдренкова М.С., Мартынова А. В., 2020



УДК 373.31

DOI: 10.46987/1115122020_39

Т. М.-С. Гетагазова, А. В. Мартынова

T. M.-S. Getagazova, A. V. Martynova

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА (ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

FORMATION OF THE READING LITERACY OF A JUNIOR SCHOOLER (THEORETICAL ASPECT)

Аннотация. Статья посвящена формированию читательской грамотности как требования Федерального государственного образовательного стандарта. В статье рассматривается проблема формирования читательской грамотности на уроках литературного чтения. Выделены приемы формирования читательской грамотности у младших школьников. Раскрываются особенности формирования читательской грамотности при обучении учащихся на этапе получения основного общего образования. Дается характеристика читательской грамотности как ключевой компетенции человека в современном мире.

Annotation. The article is devoted to the formation of reading literacy as a requirement of the Federal State Educational Standard. The article deals with the problem of the formation of reading literacy in the lessons of literary reading. The methods of formation of reading literacy among junior schoolchildren at literary reading lessons are highlighted. The peculiarities of the formation of reading literacy in teaching students at the stage of obtaining basic general education are revealed. The characterization of reading literacy as a key human competence in the modern world is given.

Ключевые слова: грамотность, чтение, школа, читательская грамотность.

Keywords: literacy, reading, school, reading literacy.

Сохранение родного языка и культуры – одна из ключевых задач, которую призвано решать образование в современных условиях [14, с. 4]. Огромная роль в обеспечении языковой и культурной идентичности принадлежит начальной школе, и в этой связи особое значение в рамках школьной программы имеет такой предмет, как «Литературное чтение. Литературное чтение на родном языке». Требования к результатам освоения

данного учебного курса содержатся в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования [15, с. 87].

В связи с этим очевидна актуальность заявленной в названии статьи темы, поскольку перед учителем начальной школы стоят задачи сформировать у детей читательские и речевые навыки, привить им представление о читательской грамотности, научить их индивидуальному осмыслению книг до чтения, по мере чтения и после прочтения, а также выяснить причину снижения интереса к чтению у молодого поколения, что, в частности, наблюдается у учащихся при прохождении данного предмета. Также необходимо познакомиться с методикой изучения читательской грамотности.

Чтобы сформировать читательскую грамотность в начальной школе, педагог использует ряд методов и приемов, направленных на решение разнообразных и в то же время взаимосвязанных задач обучения [12, с. 58 – 60].

Александр Михайлович Новиков утверждает, что грамотность – это важнейший показатель культурного развития населения, а применительно к школе – это важнейшее условие и показатель качества обучения [4, с. 34 – 37].

Когда говорят о грамотности в начальной школе, то под ней в настоящее время одновременно подразумевают грамотность и орфографическую, и математическую, и лингвистическую, и читательскую. Понятие читательской грамотности рассматривают такие исследователи, как Галина Анатольевна Цукерман, Марина Александровна Пинская, Галина Сергеевна Ковалева, Исак Давидович Фрумин, Татьяна Викторовна Тимкова, Ольга Леонидовна Обухова.

По определению Татьяны Александровны Разуваевой, *чтение* – это вид речевой деятельности, в которой во взаимодействии выступают следующие компоненты: восприятие графической формы слова; перевод ее в звуковую форму, то есть произнесение слова; понимание прочитанного [13, с. 10].

Константин Дмитриевич Ушинский считал, что главной задачей чтения является понимание учениками читаемого текста. А выражается это в том, что ученики могут ответить на вопросы по тексту, пересказать его. Тем самым они учатся формулировать свои мысли по поводу прочитанного – так развивается дар слова [6].

Грамотность чтения – это способность человека к осмыслению прочитанных текстов, к размышлению над ними, к использованию их содержания в своих мыслях, действиях и поступках [7].

Л. С. Выготский в книге «История развития высших психических функций», в главе «Предыстория развития письменной речи» осветил проблемы психологии чтения и грамотности. Он обратил особое внимание на то, что усвоение письменной речи как огромный переломный момент во всём культурном развитии ребёнка возможно только благодаря умению «читать и, следовательно, обогащаться всем тем, что создал человеческий гений в области письменного слова». В развитии высших форм письменной речи Л. С. Выготский выделил важность как молчаливого, так и громкого чтения.

Поскольку читательская грамотность связана с умением работать с текстом, рассмотрим работы исследователей, которые изучали проблемы понимания художественного и учебного текста. Данные исследования проводились в 1940-е годы А. Н. Соколовым, в 1960 – 1990-е годы – А. И. Липкиной, Г. Г. Граник, С. М. Бондаренко, Л. А. Концевой, Г. Д. Чистяковой, в 2000-е годы – О. В. Соболевой [2, с. 5 – 8].

Читательская грамотность формируется у обучающихся на уроках литературного чтения благодаря разнообразным приемам. Рассмотрим в связи с этим актуальные педагогические технологии, в рамках которых эти приемы используются.

1. Технология критического мышления – формирует у учащихся навыки критического мышления, которые пригодятся им не только в учебе, но и в дальнейшей жизни.

2. Технология проблемного обучения – предполагает создание проблемных ситуаций, которые стимулируют активную познавательную деятельность младших школьников, способствуют развитию логики, анализа, умению видеть за отдельными фактами связанные явления.

3. Проектная технология – предполагает сочетание учебно-познавательной, творческой и игровой деятельности, результатом чего является успешное выполнение учебного задания как проекта.

4. Игровая технология – предполагает получение информации и взаимный обмен ею, формирование навыков общения и взаимодействия в игровой форме.

5. Информационно-коммуникационная технология – подразумевает работу с разными источниками информации [8, с. 54].

Навык чтения начинает формироваться с первого класса. Этот период является сложным в жизни ребенка как в социальном, так и в психологическом и физиологическом плане. У ребенка появляются и расширяются новые контакты, новые условия жизни, новые виды деятельности, а вместе с ними – и новые требования. Физиологи называют начало обучения уязвимым периодом [5, с. 142].

Существует множество путей и средств для того, чтобы сформировать читательскую грамотность у младших школьников – это в первую очередь увлеченное преподавание, новизна учебного материала, создание ситуации успеха на уроке и во внеурочное время [3, с. 47].

В работах Марии Александровны Пинской и Татьяны Викторовны Тимковой изучены факторы, влияющие на формирование читательской грамотности. В книге «Неожиданная победа: российские школьники читают лучше других» под редакцией Исака Давидовича Фрумина представлен подробный и качественный анализ факторов, обеспечивающих формирование читательской грамотности. По мнению И. Д. Фрумина, имеется ряд факторов, которые могут воздействовать на формирование читательской грамотности у

детей. К ним относятся факторы следующих уровней – уровня школы, уровня учителя и уровня ученика [16, с. 76].

Отдельно следует сказать об учебниках и учебных пособиях по литературному чтению. Николай Фёдорович Бунаков был первым, кто еще в XIX веке создал целую систему подобных учебников для начальной школы [8, с. 210 – 237]. В настоящее время, если мы, например, рассмотрим учебно-методический комплекс (УМК) «Школа России», то нам стоит обратить внимание на то, что в написанных на его основе учебниках «Литературное чтение» представлена рубрика «Разноцветные страницы», в которой мы можем увидеть скороговорки, веселые стихи Александра Шибяева, Генриха Сапгира, Даниила Хармса, Юлиана Тувима и других авторов. Этот материал снабжен заданиями для отработки навыков чтения: «Читай сначала медленно, потом быстрее», «Читай быстро», «Подготовься прочитать стихи с разной интонацией». Задания этой рубрики распределены по всему учебнику, что позволяет работать над навыком чтения последовательно и системно.

В учебниках УМК «Гармония» уделяется особое внимание формированию техники чтения. Ольга Владимировна Кубасова является автором учебника «Литературное чтение: любимые страницы». В нем представлены разделы, которые вырабатывают у младших школьников технику чтения: «Учимся читать», «Читаем правильно», «Читаем быстро», «Читаем выразительно».

Чтобы у младших школьников постепенно формировался развитый навык чтения, автор учебника «Книга для первоначального чтения» Василий Иванович Водовозов воплотил в нем принципы обучения чтению, когда весь учебный материал располагается по строгой системе. Литературные тексты, хотя и присутствуют в его учебнике, не занимают, однако, ведущего места.

По мнению Алевтины Константиновны Аксеновой, чтобы сформировать навык грамотного чтения, учащимся необходимо наблюдать за чтением друг друга. Если учитель поставил перед собой подобную цель, чтобы

учащиеся читали текст вслух или про себя и при этом не отвлекались в течение всего урока, следя за чтением одноклассников, необходимо, чтобы школьники разделяли и поддерживали активность всего класса. Для этого учитель может воспользоваться разнообразными методическими приемами [1, с. 83].

В заключение хочется обратить внимание на то, что особенно важно в каждом образовательном учреждении создать систему учебно-воспитательной работы, направленной на формирование навыка чтения и читательской грамотности как основных факторов успешности каждого ученика. В ходе исследования нами были изучены основополагающие понятия «грамотность», «чтение» и «читательская грамотность». Далее мы предположили, что формирование читательской грамотности у младших школьников будет успешным при акцентировании внимания на выработку таких навыков и умений, как общая ориентация в содержании текста и понимание его целостного смысла; интерпретация текста и обобщение информации; анализ содержания текста, его формы и последующая его оценка. Также мы можем отметить, что благодаря применению разнообразных приемов на уроках литературного чтения обеспечивается эффективная организация работы по формированию читательской грамотности. Рассмотренные приемы обеспечивают развитие у младших школьников навыков мышления и рефлексии, которые являются важнейшими составляющими понятия «читательская деятельность». Продуманная и целенаправленная работа с текстом дает возможность ученику из большого объема информации получать нужную и полезную информацию, формировать собственный социально-нравственный опыт и познавать окружающий мир.

Список литературы

1. *Аксенова А.К., Галунчикова Н.Г.* Подготовка детей с трудностями в обучении к овладению навыком беглого чтения. М., 1997.
2. *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций // Психологическая наука и образование. 1996. № 2. С. 5-8.

3. *Гендина Н.И., Колкова Н.И., Скипор И.Л., Стародубова Г.А.* Формирование информационной культуры личности в библиотеках и образовательных учреждениях: Учебно-метод. пособие. М., 2002.
4. *Гусева Т.Н.* Формирование читательской грамотности на уроках литературного чтения // ИНТОЛИМП. 2017. № 2. С. 34-37.
5. *Дубровинская Н.В., Фарбер Д.А., Безруких М.М.* Психофизиология ребенка: Психофизиологические основы детской валеологии. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2000.
6. *Зиновьева Т.И.* Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для среднего профессионального образования. М.: Издательство «Юрайт», 2019.
7. *Ковалева Г.С., Красновский Э.А.* Новый взгляд на грамотность. По результатам международного исследования «PISA-2000». М.: Логос, 2004.
8. *Колесова О.В.* Приемы формирования читательской грамотности младших школьников. Нижний Новгород: НГПУ, 2018.
9. *Лалаева Р.И.* Нарушение процесса овладения чтением у школьников. Учеб. пособие для студентов дефектологических факультетов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1983.
10. *Лавлинский С.П.* Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход. Учебное пособие для студентов-филологов. М.: Прогресс-Традиция; ИНФРА-М, 2003.
11. *Палжанова М.Ш.* Развитие функциональной грамотности школьников на уроках русского языка и литературы // Теория и практика образования в современном мире: материалы IX Международной научной конференции (г. Санкт-Петербург, июль 2016 г.). СПб, 2016. С. 60-65.
12. *Пирогова А.В.* Формирование нравственных ценностей в процессе патриотического воспитания младших школьников на уроках литературного чтения путем привлечения исторических региональных текстов // Культура, наука, образование: проблемы и перспективы. Нижневартовск: Нижневартовский государственный университет, 2014. С. 58-60.
13. *Разуваева Т.А.* Формирование читательской компетенции. Тула, 2006.
14. *Салаватова А.М.* Формирование готовности бакалавров педагогики к профессиональной деятельности в школах с этнокультурным содержанием образования: Автореферат диссертации канд. пед. наук. М., 2014.
15. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. М.: «Просвещение», 2010.
16. *Фрумин И.Д.* Неожиданная победа: российские школьники читают лучше других. М.: Изд. дом НИУ «Высшая школа экономики», 2010.
17. *Цукерман Г.А.* Оценка читательской грамотности: Материалы к обсуждению. М.: РАО, 2010.



УДК 159.96

А. С. Дереза

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Научный руководитель:

Тукова Екатерина Александровна

Старший преподаватель кафедры

«Мировая экономика и логистика»

ФГБОУ ВО «Уральский государственный
университет путей сообщения»

Аннотация. В статье рассматривается проблема психологического здоровья профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений. Анализируются причины и факторы появления синдрома профессионального выгорания у педагогов, затрагивается влияние этого синдрома на студентов. Описываются стадии профессионального выгорания, а также перечисляются возможные способы противодействия данному синдрому.

Ключевые слова: выгорание, эмоциональный, работа, профессиональный, учебный, высшая школа, преподаватели.

Постоянное повышение требований к профессорско-преподавательскому составу высших учебных заведений зачастую приводит в современных условиях к стрессовым ситуациям, а они, в свою очередь, – к эмоциональному и психологическому упадку.

Профессиональное выгорание представляет собой сочетание этих двух расстройств. Как писал Альфред Лэнгле, профессиональное выгорание – «это типичный феномен нашего времени».

Первопричинами появления профессионального выгорания у преподавателей высших учебных заведений являются:

- эмоциональная перегрузка;

- отсутствие четкой связи между педагогической работой и достигаемым результатом;
- ограниченность временных рамок (лекция, семестр, год) для реализации поставленных задач;
- неотрегулированные факторы педагогической работы (большая нагрузка, трудная аудитория, расписание);
- ответственность за результат своего труда перед коллегами по кафедре, заведующим кафедрой, ректоратом;
- неумение регулировать собственное эмоциональное состояние;
- отсутствие способностей к коммуникации и умения выходить из сложных ситуаций контакта со студентами, коллегами, руководством университета.

Важным фактором демотивации профессорско-преподавательского состава в российских высших учебных заведениях традиционно считалась низкая заработная плата. В результате многие преподаватели были вынуждены заниматься дополнительными заработками, например, репетиторством, работать в одном вузе на полторы ставки или проводить занятия в нескольких образовательных учреждениях. Дополнительная нагрузка ведет к сильно ощущаемому недостатку времени и необходимости заниматься работой в выходные и праздничные дни, что еще больше увеличивает эмоциональное истощение.

Также к факторам появления синдрома профессионального выгорания у педагогов можно отнести работу по традиционной схеме прохождения курса читаемой дисциплины, когда создается режим «живого» общения со студентами. Конечно, такой характер занятий позволяет при необходимости оперативно вносить коррективы в лекции, но зачастую работа в подобном формате пагубно влияет на состояние преподавателя и приближает его к эмоциональному выгоранию [3]. Этому способствуют следующие факторы:

- неорганизованность аудитории, которая мешает изложению лекционного материала;
- отсутствие у студентов интереса к учебе;
- чрезмерная раскрепощенность учащихся, граничащая со вседозволенностью;
- снижение мотивации к обучению в университетах, плохая успеваемость, снижение общего культурного и образовательного уровня.

В данном случае педагог охладевает к общению с учащимися и начинает проводить занятия со всё большим безразличием.

В свою очередь, ученые установили следующую закономерность в наступлении профессионального выгорания. В большей степени ему подвержены преподаватели старше 35 – 40 лет. Казалось бы, с возрастом приходит огромный опыт, позволяющий с наибольшей силой выразить себя в профессиональной деятельности, однако вместо этого приходит апатия, появляется усталость, теряется интерес к окружающему миру.

Также стоит отметить, что синдром профессионального выгорания влияет не только на состав кафедры, но и на студентов. При общении со студентами первых курсов преподаватель с синдромом профессионального выгорания вызывает у них отрицательное отношение к получению образования в университете вообще.

В случае, если данная ситуация возникает с педагогом выпускающей кафедры, то на занятиях возникает атмосфера напряженности и равнодушия, вызывающая не только безразличие к изучаемому предмету, но и негативное отношение к самому преподавателю.

У синдрома эмоционального выгорания есть три стадии развития [4]:

1. Нервное напряжение, которое выражается в ощущении повышенной ответственности, в отрицательном отношении к себе, в депрессии и состоянии эмоционального тупика;

2. Сопротивление, заключающееся в возникновении отрицательных эмоций по отношению к коллегам и студентам, в бережливости эмоциональных затрат, в выборочном выполнении профессиональных обязанностей;

3. Эмоциональное истощение, которое проявляется в эмоциональной растерянности и изнеможении.

Появление синдрома профессионального выгорания характеризуют следующие признаки:

- физические и соматические (головная боль, сонливость, потеря веса и аппетита, истощение);
- эмоциональные (депрессия, истерика, безразличие к своей работе в университете);
- психологические (работа и ее результат больше не приносят удовольствие, отсутствие мотивации, отрицательное отношение к коллегам);
- поведенческие (трудоголизм, невнимательность, опiski, рассеянность).

Однако, существуют внутренние и внешние ресурсы, способствующие психологической устойчивости в стрессовых ситуациях [1]. Для того, чтобы противостоять профессиональному выгоранию, каждый педагог должен обладать данными переменными.

Внутренние или личностные ресурсы подразделяются на следующие уровни:

- Физиологический уровень – включает в себя состояние здоровья, пол, возраст и т. д.;
- Социальный уровень – это социальные роли и установки, отношение к людям, коллективу, обществу;
- Психологический уровень – содержит в себе когнитивный, эмоционально-волевой и поведенческий подуровни.

- Духовный уровень, который подразумевает глубокие внутренние ресурсы – силу духа, надежду, веру.

Творчество – вот один из главнейших способов противостояния профессиональному выгоранию. К личностным и профессиональным деформациям, в том числе и к профессиональному выгоранию, приводит также потеря жизненного смысла.

К внешним или по другому социальным ресурсам относятся:

- профессиональная деятельность;
- семейная жизнь;
- ресурс свободного времени.

Вовремя замеченные признаки профессионального выгорания дают возможность предотвратить наступление данного синдрома у преподавателей высших учебных заведений.

Список литературы

1. *Бабич О.И.* Профилактика синдрома профессионального выгорания педагогов: диагностика, тренинги, упражнения. Волгоград: «Учитель», 2009. 122 с.
2. *Поначугин А.В., Ворошилова О.С.* Сетевое обучение: «за» и «против» // Молодой ученый. 2016. № 8. С. 148-152.
3. *Тукова Е.А.* Формирование воспитательно-образовательного процесса в виртуальной образовательной среде // Актуальные тенденции и инновации в развитии российской науки. Сборник научных статей / Научный редактор: Л.Л. Буркова. М., 2019. С. 49-51.
4. *Хухлаева О.В.* Школьная психологическая служба. Работа с педагогами. М.: «Генезис», 2008. 192 с.

© Дереза А.С., 2020



УДК 930.85

А. М. Дмитриев, Д. А. Буравцова, И. В. Бородина

ПОДГОТОВКА ВОЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ

Аннотация. В статье рассказывается о работе специальных педагогических курсов, на которых велась подготовка высококвалифицированных учителей для начальных классов военных гимназий и кадетских корпусов Российской Империи. Высшие педагогические курсы были организованы во второй половине XIX века в Санкт-Петербурге при Второй военной гимназии в результате реформы военного образования в Российской Империи. За период своего существования на курсах было подготовлено около 100 преподавателей начальных классов для военно-учебных заведений по различным предметам обучения.

Ключевые слова: Педагогические курсы, Вторая военная гимназия, учебные программы, педагогическая конференция, педагогическое мастерство, кандидаты-педагоги, методы и приемы преподавания, военная педагогика, история педагогики.

Наиболее значимым этапом в истории развития кадетских корпусов России является вторая половина XIX века – период их коренной реорганизации. В 1863 году прежние кадетские корпуса были разделены на военные гимназии и военные училища. Это разделение потребовало большой работы по организации учебно-воспитательного процесса во вновь созданных средних учебных заведениях – военных гимназиях. В основу этой работы были положены идеи гуманизма, разработанные передовыми педагогами России того времени – К. Д. Ушинским, Н. И. Пироговым, В. Я. Стоюниным, В. И. Водовозовым, Д. Д. Семеновым и другими.

Своеобразной педагогической лабораторией, на базе которой опробовались новые формы и методы учебно-воспитательной работы, стала Вторая военная гимназия, образованная в 1863 году из Второго Санкт-Петербургского кадетского корпуса. В гимназии была введена новая организационно-штатная структура, внедрен новый учебный план,

состоявший только из общеобразовательных предметов, и разработаны новые учебные программы по ним. Детей, подразделявшихся до этого на гренадерскую, три мушкетёрских и неранжированную роты, стали разделять по возрастам и отделениям (классам). К первому возрасту были отнесены дети от 10 до 14 лет, ко второму – от 14 до 17 лет. Внутри эти возрастные группы делились на классы (отделения). Дети первого возраста занимались по плану элементарного курса, а второго – по плану систематического курса. Такое деление всего учебного курса на два – элементарный и систематический – было вызвано тем, что дети, приходившие в гимназию в возрасте 10 лет, уже имели определенную домашнюю подготовку, которая была разнообразной, а порой и недостаточной. Поэтому деление учебного курса на элементарный и систематический позволяло правильно, в соответствии с возрастом и умственным развитием детей, распределять их по классам.

Вместе с тем, такое деление учебного курса вызвало острую нехватку квалифицированных учителей для начальных классов военных гимназий. Для решения этой проблемы в феврале 1865 года было разработано и утверждено Временное положение о подготовке учителей для военных гимназий, на основании которого в виде эксперимента, сроком на три года, при Второй военной гимназии были открыты Педагогические курсы, переведенные в 1869 году на постоянную основу.

Цель этих курсов состояла в «приготовлении учителей для трех младших классов военных гимназий». Однако, отдельным лицам, окончившим эти курсы, с особого разрешения Главного начальника военно-учебных заведений разрешалось преподавать свой предмет в старших классах военных гимназий. На курсы принимались лица мужского пола, уже имеющие высшее образование – закончившие университет, духовную либо военную академию. Срок обучения на Педагогических курсах составлял два года. Каждый из слушателей готовился к преподаванию двух предметов в младших классах военной гимназии. Одним из них в обязательном порядке был русский

язык. Жили слушатели курсов недалеко от гимназии в общежитии, оплачивавшемся за счет гимназии, и получали стипендию – 500 рублей в год.

Принципы, организационные формы работы Педагогических курсов и программа подготовки учителей были разработаны в Главном управлении военно-учебных заведений (ГУВУЗ) при непосредственном участии преподавателей Второй военной гимназии. Для обсуждения всех вопросов, связанных с подготовкой учителей, в гимназии под председательством ее директора, генерала Г. Г. Даниловича была образована педагогическая конференция, периодически собиравшаяся на свои заседания и работавшая на постоянной основе. В состав этой конференции входили известные русские педагоги того времени: Н. Н. Алексеев – инспектор классов гимназии, Н. Х. Бессель – преподаватель педагогики, В. А. Евтушевский – преподаватель математики, И. Ф. Рашевский – преподаватель русского языка, Д. Д. Семенов – преподаватель географии, К. К. Сент-Илер – преподаватель естественной истории и ряд других.

Подготовка преподавателей проводилась по четырем основным направлениям:

- русский язык и русская словесность;
- русский язык и математика;
- русский язык и география;
- русский язык и естественная история.

Кроме того, в 1869 году в виде эксперимента на Педагогические курсы были приняты несколько французов и швейцарцев – для подготовки учителей французского языка.

Программа подготовки учителей предусматривала следующие виды обучения и практики:

- классные занятия во время первого года обучения;
- преподавание в трех низших классах гимназии во время второго года обучения;

- изучение учебников по специальным предметам;
- общие для всех слушателей занятия по учебникам русского языка;
- занятия по методике преподавания русского языка и специального предмета;
- теоретические занятия по педагогике;
- написание сочинений на темы педагогики и методики обучения;
- занятия с воспитанниками во внеклассное и каникулярное время;
- ведение протоколов заседаний конференции.

В первый год обучения кандидаты-педагоги, – именно так называли слушателей Педагогических курсов, – в течение двух-трех недель посещали уроки своего преподавателя-руководителя по избранному специальному предмету. На этих уроках они знакомились с методами преподавания, учебными программами и воспитанниками класса (отделения). В дальнейшем они осуществляли небольшую помощь преподавателю на уроках, иногда с разрешения руководителя помогали слабоуспевающим ученикам, занимались проверкой письменных работ учащихся. Кандидаты-педагоги составляли подробный конспект одного из уроков своего преподавателя-руководителя. Кроме того, каждый из кандидатов имел право высказывать свои замечания относительно ведения урока руководителем и собственные предложения на счет методов и приемов преподавания. Составленные кандидатами-педагогами конспекты уроков своих руководителей зачитывались и обсуждались на заседаниях конференции, где им указывались все замечания и недостатки по составлению конспектов, а руководство определяло по ним умение кандидатов письменно излагать свои мысли.

Первый пробный урок кандидаты проводили тогда, когда они уже изучили учебник по своему специальному предмету, а их руководители убедились в том, что они знакомы с приемами преподавания и знают воспитанников класса. Перед проведением пробных уроков кандидаты представляли подробные программы их проведения и сдавали зачет своему руководителю

по знанию предмета и методов преподавания. После утверждения этой программы руководителем кандидат давал свой пробный урок в присутствии руководителя и всех кандидатов-педагогов. Итоги пробных уроков обсуждались на очередном заседании педагогической конференции.

После пробных уроков кандидаты-педагоги уже могли проводить целый ряд уроков, охватывавших собой определенный раздел того или иного учебного предмета. Им также разрешалось подменять преподавателей в случае их болезни или отсутствия по каким-либо другим причинам.

На втором году обучения кандидаты-педагоги уже преподавали как русский язык, так и свой специальный предмет в одном из трех младших классов военной гимназии. При этом они были полностью самостоятельны при проведении уроков и несли личную ответственность за правильное изложение учебного материала, применяемые методы обучения, поддержание дисциплины в классе и за усвоение учащимися предмета. Каждый из кандидатов преподавал свой специальный предмет не менее полугода, а русский язык – не менее одной четверти. Перед началом работы в классе кандидаты представляли своему руководителю программу по своему специальному предмету на весь период преподавания. В этой программе они указывали не только все разделы учебного материала, но и методы работы с учениками, а также указывали все необходимые учебные пособия. Главным для кандидата при этом было не буквальное исполнение программы, а ее конечный результат, то есть знание учащимися учебного материала.

По окончании периода преподавания своего специального предмета в одном из младших классов кандидаты-педагоги представляли подробный письменный отчет своему руководителю. В отчете отмечались все изменения, внесенные кандидатом за период преподавания, и причины, их вызвавшие. После просмотра отчета руководителем он сдавался секретарю конференции для последующего обсуждения на специальном заседании конференции. На такие заседания, называвшиеся классными, приглашались все кандидаты-

педагоги первого и второго года обучения и воспитатели тех отделений, в которых кандидаты проводили уроки. Кроме того, на этих заседаниях в обязательном порядке присутствовали преподаватели-руководители, а в отдельных случаях и члены Педагогического комитета ГУВУЗ.

Те из кандидатов-педагогов, кто должен был продолжить занятия в классе в следующий учебный период, в обязательном порядке посещали уроки своих предшественников в течение последних двух недель их преподавания. Те же, кто занимался учительской деятельностью в младших классах, в обязательном порядке в этот период посещали общие заседания педагогической конференции и заседания частных комиссий при обсуждении на них хода учебного процесса.

Изучение учебников по своему специальному предмету кандидаты-педагоги также осуществляли под руководством своего преподавателя-руководителя. Учебников было немного, но изучались они очень подробно и в строго установленные сроки, определяемые руководителем. Цель изучения учебников состояла в сведении всех научных фактов из той или иной области знаний в систему и выборе из нее именно тех данных, которые и должны были составить необходимый учебный материал для соответствующего класса военной гимназии, причем выбор этих данных должен был быть осуществлен на научной основе и дидактических принципах.

Кроме самосовершенствования в области своего специального предмета и педагогики как науки, каждый кандидат изучал также и другие дисциплины, так как в младших классах военной гимназии все учебные предметы были тесно взаимосвязаны между собой. Какого-либо особого испытания на знание учебников и учебных пособий не проводилось, каждый кандидат отчитывался только перед своим руководителем. Однако на последнем отчете кандидата по профильному учебнику всегда присутствовали члены Педагогического комитета ГУВУЗ и в обязательном порядке проводился специальный коллоквиум.

К преподаванию русского языка готовились все кандидаты-педагоги, так как в то время в педагогике всех стран существовало правило: всякий предметный учитель должен был быть и учителем родного языка. А вот как это требование объяснял член педагогической конференции Второй военной гимназии К. К. Сент-Илер: «Так как искусство выражать свои мысли словами родной речи находится в самой тесной, нераздельной связи со всевозможными психическими процессами человека, то и преподавание родного языка имеет очень важное преимущество перед всеми другими учебными предметами: оно обнимает всю совокупность душевных сил ребенка и, так сказать, соединяет в одно целое результаты преподавания других предметов».

С методикой преподавания кандидаты-педагоги знакомились при посещении уроков своего преподавателя-руководителя, а также изучая главнейшие сочинения по данному вопросу. Список таких сочинений кандидаты получали от руководителей. Большую помощь в изучении методики преподавания кандидатам оказывали соответствующие публичные обсуждения на заседаниях конференции и посещения Педагогического музея военно-учебных заведений, где кандидаты знакомились с наглядными учебными пособиями.

Знание кандидатами методики преподавания проверялось на заседаниях конференции перед началом их практической работы в младших классах военной гимназии. А в качестве отчетного документа кандидаты представляли на конференции одно из своих сочинений по методике преподавания избранного ими специального предмета.

Очень много внимания на курсах уделялось овладению кандидатами педагогической теорией и педагогическим мастерством. Им читались лекции по теории педагогики, которые являлись одним из элементов большой работы по приобщению кандидатов к серьезному научному исследованию тех вопросов педагогики, которыми им приходилось в дальнейшем заниматься в своей практической деятельности.

Форма занятий по педагогике не была постоянной на протяжении всего периода существования Педагогических курсов. Вначале это были лекции по типу университетских с тем лишь различием, что заканчивались они всегда продолжительной беседой со слушателями. Посещение лекций было обязательным для всех кандидатов-педагогов.

Затем, после выхода книги К. Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания», кандидаты-педагоги стали очень подробно ее изучать, регулярно отчитываясь об этом. Отчет проходил в присутствии всех кандидатов и преподавателя педагогики, который в своем заключительном слове разъяснял вопросы, которые были не до конца поняты слушателями. В завершении своего обучения все кандидаты-педагоги сдавали публичный экзамен на знание обоих томов данного труда К. Д. Ушинского. На экзамене всегда присутствовали члены Педагогического комитета ГУВУЗ, которые задавали экзаменуемым вопросы из любого раздела этой книги.

Особое место в содержании занятий по педагогике занимали вопросы устройства учебных заведений в России и за рубежом. За время обучения на курсах кандидаты-педагоги представляли на конференции два объемных сочинения: одно по общей педагогике, другое – по методике преподавания. Одна из целей подготовки сочинений заключалась в стимулировании самостоятельной работы кандидатов по изучению курса истории педагогики.

С целью лучшего изучения воспитанников одного из классов (отделений) кандидаты-педагоги периодически подменяли отдельных воспитателей во внеклассное время, следя за тем, как ведут себя воспитанники при выполнении заданий, и оказывая им помощь. В период каникул каждый из кандидатов обязан был пробыть со своим классом в загородном лагере не менее одного месяца и заниматься там с воспитанниками повторением пройденного материала. Задание на проведение таких занятий кандидаты получали от директора военной гимназии с указанием тем по предметам обучения. В конце

месяца они представляли ему подробный письменный отчет с изложением своих замечаний о характере и способностях воспитанников.

Ежегодно на Педагогических курсах проводилось не менее 50 заседаний педагогической конференции, протоколы которых по очереди вели сами кандидаты. В среднем каждый из кандидатов за период обучения протоколировал восемь заседаний конференции. Считалось, что ведение протоколов способствует привитию будущим педагогам умения ясно, точно и кратко излагать на бумаге свои мысли.

В 1882 году военные гимназии были вновь преобразованы в кадетские корпуса, однако их предназначение осталось прежним – готовить юношей к поступлению в военные училища. К этому времени в Российской Империи существовало достаточно много начальных училищ, где будущие воспитанники кадетских корпусов получали элементарное образование. Ввиду этого потребность в элементарном курсе отпала, и в кадетских корпусах стали обучать сразу по систематическому курсу. Поэтому, после обсуждения вопроса о дальнейшем предназначении курсов на педагогической конференции и на заседании Педагогического комитета ГУВУЗ, было принято решение об их закрытии. И в 1883 году Приказом по Военному ведомству за № 153 деятельность Педагогических курсов была прекращена.

Педагогические курсы при Второй военной гимназии сыграли большую положительную роль в деле организации и совершенствования учебно-воспитательной работы в военных гимназиях, а впоследствии и в кадетских корпусах России. Всего за весь период их существования на курсы было принято 144 человека, из которых 100 человек окончили курс успешно, 5 человек окончили с неудовлетворительными результатами, 29 человек были отчислены по различным причинам и 10 человек не успели закончить курсы в связи с их закрытием. Из 100 человек, успешно окончивших курсы, 92 были направлены в военно-учебные заведения, 6 человек отказались от предложенных должностей и выплатили всю полученную за годы обучения

стипендию, а 2 человека не получили назначения ввиду отсутствия вакансий по тем предметам, по которым они проходили подготовку. Из этих 100 человек было подготовлено преподавателей русского языка – 27, французского языка – 20, математики – 27, географии – 14 и естественной истории – 12 человек.

Список источников и литературы

1. Российский государственный военно-исторический архив (РГВИА). Ф. 409. Оп. 1. Д. № 125150, п/с 73-585, л. 1-10.
2. РГВИА. Ф. 315. Второй кадетский корпус.
3. РГВИА. Ф. 725. Главное управление военно-учебных заведений.
4. Новое время. 1906. № 8.
5. Педагогический сборник. 1906. № 6.
6. Русская старина. 1904. № 3.
7. Русская старина. 1908. № 8.

© Дмитриев А.М., 2020
© Буравцова Д.А., 2020
© Бородина И.В., 2020



УДК 159.9

DOI: 10.46987/1115122020_61

К. С. Лемешко, Т. В. Лемешко

РОЛЬ ТРАНСАКТНОГО АНАЛИЗА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА

Аннотация. Роль транзактного анализа в профессиональном взаимодействии педагогического коллектива весьма существенна, и ее изучение является актуальным направлением исследований в современной педагогике и психологии. Транзактный анализ способен спрогнозировать модели конфликтного поведения, что влияет не только на профессиональное взаимодействие, но и на весь педагогический процесс. В данной статье определены психологические «эго-состояния» педагога в профессиональном взаимодействии и их влияние на процесс эффективной коммуникации.

Ключевые слова: транзактный анализ, педагог, «эго-состояния», профессиональное взаимодействие, эффективная коммуникация.

Практическая деятельность педагога невозможна без коммуникативного процесса. Общение выступает в качестве средства практической педагогики, когда педагог демонстрирует профессиональные и личные компетенции для выстраивания процесса коммуникации в структуре отношений «Я и педагогический коллектив», «Я в системе педагогического пространства». При этом нельзя забывать, что под общением понимаются взаимоотношения двух или нескольких субъектов, между которыми происходят обмен информацией и различные влияния друг на друга. Основой таких влияний являются так называемые транзакции.

Под транзакцией понимается элементарный акт взаимодействия между людьми в процессе общения; это различные стимулы и ответные реакции на данные стимулы. Основателем транзактного анализа является американский психолог и психиатр Эрик Берн [1]. В своей

психотерапевтической концепции, разработанной в 50-е годы прошлого века, Э. Берн предложил метод исследования эмоциональных расстройств, который используется как в групповой, так и в индивидуальной терапии, и направлен на коррекцию трудностей в общении. Согласно данной концепции, человек на разных этапах жизни следует определенной программе, причем следует, как правило, бессознательно. Это так называемые сценарии жизни, которые были созданы при участии близких людей. Как правило, данные сценарные ходы являются определенными моделями поведения, сформировавшимися еще в детском возрасте и, как следствие, они неосознаваемы самим человеком.

Так или иначе, любое программирование, согласно теории отечественного психолога и психотерапевта И. В. Летовой, носит негативный характер, даже то, которое, казалось бы, направлено исключительно на успех и благие цели, поскольку оно лишено автономности [2]. Необходимо подчеркнуть, что жизненные сценарии предопределяют различные ролевые позиции в структуре взаимодействия людей, основа же этого взаимодействия находится в прошлом, как правило, в далеком детстве.

Проблема транзактного анализа получила свое продолжение в теории Клода Штайнера, который ввел в психологию понятие «жизненные сценарии». В своих трудах он, в частности, рассматривал такие категории, как «жизнь без любви», «жизнь без радости» и «жизнь без разума» [3]. Особое внимание К. Штайнер уделял «кризисам в жизни», а также тому обстоятельству, что пережитые в детстве впечатления и полученный опыт влияют на последующие жизненные сценарии взрослых людей. В отличие от Э. Берна К. Штайнер уделял большее внимание эмоциям и чувствам человека, а также способностям выражать их.

Понимание ребенка как части семьи и условия изменения поведения ребенка лежат в основе моделей воспитания, основанных на транзактном анализе, которые рассматривал последователь Э. Берна, американский психотерапевт Томас Энтони Харрис [4]. Таким образом, можно прийти к

выводу, что важным фактором, определяющим поведение взрослого человека, являются так называемые «эго-состояния», которые запрограммированы жизненными сценариями из раннего детства и влияют на выстраивание социальных контактов. Особый интерес вызывают исследования Н. И. Шевандрина и В. П. Шеинова, посвященные изучению социальной психологии и психотехнологий влияния. В.П. Шеинов в своих работах представил теорию и технологию управления конфликтами в различных социальных группах [5]. В трудах Н.И. Шевандрина определены подходы к описанию личности и межличностных отношений в рамках социальной психологии [6].

Благодаря теории транзактного анализа человек в состоянии анализировать модель своего поведения в процессе общения, а также интуитивно понимать смысл поступков и действий окружающих людей. Теория транзактного анализа включает в себя три составляющие личности человека, которые определяют модели общения и социальной коммуникации. Это состояния «Я-родитель», «Я-ребенок» и «Я-взрослый». «Эго-состояние родителя» обусловлено определенными правилами, нормами, стереотипами, целями и задачами с позиции критической оценки, а также с позиции различных предрассудков и предубеждений. Данные эго-состояния – это феноменологические реальности, закрепленные в виде информации, полученной ранее от каких-либо лиц в виде поручений, правил, категорий, запретов, с одной стороны, или же полезных установок и закономерностей, с другой. Эго-состояние родителя выступает в двух «Я-состояниях» – это родитель критикующий и родитель заботливый. Эго-состояние «Я-ребенок» также выступает в двух «Я-состояниях» – ребенок послушный и ребенок бунтующий. Транзакции, которые исходят от эго-состояния ребенка, обусловлены доверчивостью и непосредственностью, обаянием, эгоцентризмом, упрямством, а также стыдливостью, иррациональностью и бунтом. Взрослые, наделенные эго-состоянием послушного ребенка,

обладают в общении легкостью, обаянием, теплотой, инфантилизмом и обидчивостью. Эго-состояние «Я-взрослый» характеризует позицию партнерства, возможность принятия позиции другого человека и предоставления выбора. Эго-состояние взрослого человека характеризуется принятием ответственности, анализом, поиском альтернатив.

Проблема теории трансактного анализа в профессиональном взаимодействии педагогического коллектива является весьма актуальной. Она представляет сложный многоплановый процесс, способствующий не только развитию контактов, но и сохранению основ совместной деятельности и стратегий успешного взаимодействия. Общение в педагогической деятельности представляет собой важную систему взаимодействия, а также является фактором воздействия на поведение всех участников данного процесса. Педагогическое общение, к сожалению, не всегда успешно, иногда возникают предпосылки для неэффективного взаимодействия, что приводит к разного рода конфликтам. Несмотря на то, что педагоги обладают определенным уровнем психолого-педагогической подготовки, они также подвержены конфликтному поведению, что предполагает влияние определенных «эго-состояний» на предпосылки развития данного поведения.

Основная идея трансактного анализа в профессиональной деятельности педагога состоит в том, что внутренние конфликты и различные «эго-состояния» искажают реальность, откуда и происходит неэффективное, а порой деструктивное взаимодействие. К внутренним конфликтам можно отнести множественность различных факторов, одними из которых являются неэффективные «Эго-состояния родителя и ребенка». Не всегда данные состояния осознаваемы людьми, и, отправляя те или иные единицы общения другому человеку, люди наталкиваются на непонимание, неприятие и отрицание друг друга. Возникает необходимость рассмотреть подробнее способы психологического-педагогического взаимодействия с позиции трансактного анализа. В таблице 1 представлены наиболее распространенные

психологические «Эго-состояния» в общении и их выражение в педагогической среде.

Для педагога в системе педагогического коллектива важно научиться определять собственные и сторонние «эго-состояния» для выстраивания эффективного взаимодействия с окружающими его людьми.

Таблица 1

**Психологические «эго-состояния» педагогов
в профессиональном взаимодействии и их выражение**

Психологические «эго-состояния» педагогов	Вербальный уровень	Невербальный уровень	Поведение
Педагог-критик	Требовательная, повелительная, презрительно-надменная, уничижительная, эмоционально-окрашенная речь	«Указующий перст», закрытые позиции, оценивающий взгляд, эмоциональная холодность и отчужденность	Оценка, обвинение, желание наказать, загнать в вину
Педагог-покровитель	Спокойная, тихая, располагающая и ободряющая речь	Открытые позиции, выражение сочувствия и участливости	«Деловые прикосновения», помощь, покровительство, советы, забота
Педагог-бунтарь	Строптивая, демонстративная речь, частное использование слова «нет» в диалоге	Закрытые позиции, напряжение, неприветливое выражение лица, рассеянность внимания	Упрямство, несогласие, недовольство, деструктивное поведение
Педагог-исполнитель	Неуверенная, нерешительная, тихая речь	Внимательный взгляд, скованные жесты, эмоциональная напряженность, кивание головой	Робость, растерянность, безынициативность, тревожное, неловкое, дисциплинированное поведение
Профессионально-зрелый педагог	Уверенная, выдержанная, ясная, убедительная, твердая речь	Открытая позиция, зрительный контакт, эмоциональная стабильность, сосредоточенный взгляд	Ассертивное поведение, эмпатическое слушание, объективность.

Для неэффективного взаимодействия в соответствии с теорией трансактного анализа характерны парные соотношения «эго-состояний родителя и ребенка», что можно определить в соответствии с данными таблицы 1. В большинстве случаев неэффективность коммуникации проявляется для парных позиций «педагог-критик» «педагог-покровитель», «педагог-исполнитель» и «педагог-бунтарь», в которых роли определяются неэффективными позициями, снижающими успешность взаимодействия. Например, «Эго-состояние» «педагога-критика», которому присущи такие черты, как отрицательные суждения и обвинения, способно вытолкнуть собеседника в «эго-состояния» как «педагога-бунтаря», так и «педагога-исполнителя», в которых роль первого определяется строптивостью, излишней эмоциональностью и протестным поведением, а для второго характерно желание подстроиться, соответствовать ожиданиям, беспрекословно исполнять требования, беспомощность и безынициативность. «Эго-состояние» «взрослого» в теории трансактного анализа определяет человека, который в состоянии самостоятельно принимать решения и брать на себя ответственность за собственные слова и поступки. Данное «эго-состояние» представлено в таблице психологическим «эго-состоянием» «профессионально-зрелого педагога», которое характеризуется независимостью суждений, устойчивыми моральными нормами, ответственностью, самоконтролем и предоставлением выбора собеседнику в условиях профессиональной деятельности.

Таким образом, находясь в «эго-состоянии» «профессионально-зрелого педагога», преподаватель способен выстраивать конструктивный диалог, избегать столкновения мнений и, как следствие, возникающих конфликтов. С точки зрения психологии, взаимодействие является конструктивным, если ему присущи такие характеристики, как принятие и уважение другого человека, нацеливание на сотрудничество, а в случае отсутствия согласия из-за расхождения во взглядах, недопущение проявления агрессии и оскорбления

участника процесса взаимодействия. Конструктивное взаимодействие является результатом профессиональной и психологической зрелости личности, нравственной культуры человека. Знание основ транзактного анализа позволит анализировать свои действия и поступки, что является своего рода саморефлексией, а также отслеживать выгодные состояния в ролевых позициях и установить стратегии эффективного и компромиссного взаимодействия в системе педагогического коллектива.

Список литературы

1. *Берн Э.* Транзактный анализ. М.: Академический проект, 2004. 192 с.
2. *Жизненные сценарии // Персональный сайт Ирины Летовой.* Москва, 2020. [Электронный ресурс]: URL: <http://letova.com/> (дата обращения: 05.11.20).
3. *Штайнер К.* Сценарии жизни людей. М.: Питер, 2019. 416 с.
4. *Харрис Т.* Я-окей, ты-окей. М.: Академический проект, 2014. 256 с.
5. *Шевандрин Н.И.* Социальная психология в образовании. М.: «Владос», 1995. 544 с.
6. *Шейнов В.П.* Управление конфликтами. М.: Питер, 2014. 760 с.

© Лемешко К.С., Лемешко Т.В., 2020



УДК 37.014.53

Ю. О. Стяжкина

**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ
РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ЭФФЕКТИВНЫЕ РЕФОРМЫ**

Научный руководитель:
Тукова Екатерина Александровна
Старший преподаватель кафедры
«Мировая экономика и логистика»
ФГБОУ ВО «Уральский государственный
университет путей сообщения»

Аннотация. Эффективное, отвечающее современным вызовам и запросам образование является одним из важнейших условий успешного развития страны. В связи с быстрыми переменами в обществе и стремительным распространением технологий российская система образования объективно нуждается в дальнейшей модернизации. В статье рассматриваются основные направления реформ в области дошкольного, школьного, среднего и высшего образования.

Ключевые слова: образование, педагогика, просвещение, экономика, реформы образования.

Развитая экономика и эффективная система образования неразрывно связаны. Стране всегда нужны квалифицированные, заинтересованные, компетентные специалисты, и в этих условиях требуются новые методы преподавания и обучения, что делает необходимым дальнейшее совершенствование образовательной системы и проведение результативных реформ в этой области.

Наше образование начинается еще с дошкольного возраста. Если государство будет вкладывать достаточные средства в развитие дошкольных учреждений, то можно будет получить положительный эффект для дальнейшего образования в школе и университете, и, как следствие, у

молодого специалиста сложится успешная карьера. Когда ребенок обучается в раннем возрасте, возможно своевременное выявление рисков в его развитии, которые будет проще устранить, пока он маленький. Для этого необходимо создавать специальные центры, где можно будет консультироваться по вопросам детского развития.

Школьное образование также нуждается в обновлении. Мы живем в век высоких технологий, поэтому следует планомерно внедрять в учебный процесс цифровые учебно-методические комплексы, электронные учебники, задействовать различного рода обучающие цифровые игры [2]. Также необходимо, хотя бы раз в год, постоянно актуализировать знания школьных учителей с помощью специальных онлайн-курсов, чтобы они получали современные навыки и умения, обновляли методики обучения.

Также необходимо заботиться о комфорте учащихся и педагогов. Имеется в виду не только проведение в школе планового ремонта, но и, например, подключение всех школ к высокоскоростному Интернету, создание специальных зон для кратковременного отдыха. Необходимо открывать как можно больше новых школ, изначально оснащенных всем комплексом современных технологий и многофункциональными помещениями. Во многих регионах, в сельской местности по-прежнему очень остро стоит вопрос транспортной доступности школ. Его нужно решать комплексно – это и ремонт дорог, и предоставление транспорта, чтобы сельские дети могли без проблем добираться до школы и обратно домой. Кроме того, целесообразным могло бы стать создание в городах, куда из близлежащих поселков и деревень приезжают учиться дети, специальных мест для проживания, чтобы дети могли спокойно посещать городскую школу и жить рядом с ней. Необходимо оказывать всяческую поддержку малообеспеченным семьям, все образовательные ресурсы должны быть для них максимально доступны. Наиболее компетентных и талантливых преподавателей можно направлять,

хотя бы на время, из столичных городов и мегаполисов в регионы для успешного обучения там подрастающего поколения.

В школах и колледжах следует постоянно обновлять учебные программы, прежде всего те, которые связаны с техническими науками и инновациями, своевременно оснащать аудиторные классы и лаборатории всем необходимым оборудованием. Кроме того, сейчас трудно обойтись без углубленных знаний по многим предметам, поскольку необходимо владеть как можно бóльшим объемом информации, в том числе и для успешной сдачи экзаменов. В этой связи было бы полезным создание специальных центров, где ученики могли бы получать дополнительные знания и навыки, развивать свои таланты, а также определиться с выбором будущей профессии. В этом могут помочь также различные конкурсные мероприятия и олимпиады.

Кроме материальной составляющей необходимо позаботиться и о других факторах, касающихся образования.

В частности, изменения нужны и самим педагогам. В первую очередь, необходимо поднять, – причем на государственном уровне, в масштабах всей страны, – престиж и авторитет профессии учителя. Следует создать условия для всестороннего профессионального развития педагогов, для их профессиональной и творческой самореализации, предоставить максимальный доступ ко всем необходимым научным и образовательным ресурсам, а самое главное – разработать эффективную систему мотивации педагогического труда, включающую, в том числе, и предоставление определенных льгот. Ведь учителей и преподавателей всегда не хватает, а выпускники школ и университетов часто делают свой выбор в пользу высокооплачиваемых профессий, хотя многие из них имеют талант и желание преподавать.

Ученикам, безусловно, тоже нужна помощь во время учебного процесса. Нужно понимать их потребности и объективно оценивать их способности. Учебный процесс должен быть организован таким образом, чтобы времени

хватало не только на учебу и домашнее задание, но и на отдых и хобби, на общение и игры. Необходимо вовлекать родителей в школьную и внеурочную жизнь ребенка, следить за тем, чтоб ребенок жил и учился в благоприятных, а самое главное – в безопасных условиях.

Одной из самых эффективных систем образования считается финская система, которая имеет ряд специфических особенностей. В Финляндии практикуются короткие дни обучения, много перемен и много времени для игр, мало домашних заданий и длинные каникулы, за счет чего финские школы стали одними из лучших в мире. Все школы учатся по одной национальной программе. Огромным плюсом является то, что в Финляндии профессия учителя очень престижна, поэтому в университеты приходят достойные ученики для того, чтобы выучиться на преподавателя. Также в школах существует специальная система поддержки, которая заключается в оказании помощи ученику с самого начала, если у него есть проблемы. Как мы уже говорили, в течение учебного дня у детей много свободного времени для игр и общения. Как правило, урок длится 45 минут, а перемена после него – 15 минут. Учителя обладают достаточно большой автономией, никакие серьезные нововведения, инициированные как министерством, так и администрацией школы, не проводятся в жизнь без обсуждения с ними. Также финские школы не требуют от учеников знаний того, что они сейчас с легкостью могут найти в Интернете (например, раньше по программе дети учили наизусть названия государств, столиц и крупнейших рек, а сейчас это отменили).

В Финляндии считают, что ребенку нужны только базовые знания, чтобы правильно воспринимать ту информацию, которую можно найти во всемирной сети. Гораздо важнее научиться понимать отдельные явления и вещи, так как многое в жизни быстро меняется, и под это нужно уметь подстраиваться. Также в финских школах несколько раз в неделю объединяют вместе совершенно разные предметы и дают учителям полную творческую

свободу, чтоб они могли реализовывать свои методы преподавания. Формы в школах нет, ученики и даже педагоги носят толстовки и джинсы. В качестве психологической поддержки своему ребенку финские эксперты советуют родителям и детям больше проводить времени вместе и, в частности, читать книги. Выяснилось, например, что попавшим в тюрьму заключенным книги в детстве не читали, поэтому домашнее чтение – это очень важно.

Если говорить о российских колледжах и университетах, то наиболее перспективными направлениями развития для них являются сотрудничество с зарубежными учебными заведениями и внедрение общих с ними учебных программ, увеличение количества бюджетных и целевых мест, эффективная организация образовательного процесса, обеспечение возможностей для самореализации студентов, в том числе в научной деятельности, ориентация образования на потребности государства [1]. Кроме того, следует увеличить количество часов на прохождение практики в университетах, и еще очень важно, чтобы выпускников распределяли после обучения, по крайней мере, давали бы такую возможность. Тогда многим из них не придется искать работу самостоятельно, пополняя ряды безработных и работающих не по специальности. Повышению качества профессиональной подготовки могли бы также способствовать специальные онлайн-курсы для студентов, которые будут вести преподаватели лучших университетов страны. А грамотное предоставление государственной поддержки позволило бы высшим учебным заведениям оказывать более качественные образовательные услуги, вовлекать студентов в научные и инновационные проекты, повышать их мотивацию.

Еще один актуальный проект, который разрабатывается в настоящее время – это запуск системы непрерывного образования. Она охватит самые разные предприятия и учебные заведения. Благодаря такому проекту любой человек сможет повысить свою квалификацию и пройти переподготовку, а также получить помощь в трудоустройстве.

Таким образом, можно сделать вывод, что как предлагаемые, так и уже проводимые реформы позволят создать мощную, эффективную, конкурентоспособную систему образования. А это будет способствовать тому, что Россия в обозримом будущем значительно улучшит свое экономическое положение и сможет претендовать на лидирующие позиции в мире в сфере образования.

Список литературы

1. *Мазеина А.А., Тукова Е.А.* Модель воспитательной работы в многоуровневой системе «бакалавриат-магистратура» // Актуальные проблемы развития общества: правовые, экономические и социальные аспекты. Сборник научных статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции / Под редакцией И.Е. Бельских. Волгоград, 2014.

2. *Мазеина А.А., Тукова Е.А.* Электронное обучение: достоинства и недостатки нововведения // Новые информационные технологии в образовании. Материалы VII Международной научно-практической конференции. Российский государственный профессионально-педагогический университет. Екатеринбург, 2014. С. 240-242.

© Стяжкина Ю.О., 2020



УДК 796/799

*Хамидулина Г. Ф.,
Хисамутдинов Н. И., Халиуллин Р. Х.*

ЭЛЕКТИВНЫЙ КУРС ПО ОБЩЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СО СТУДЕНТАМИ ВУЗА

Аннотация. В статье анализируется эффективность применения на занятиях по физической культуре со студентами методики элективного курса по общей физической подготовке (ОФП) с использованием комплекса подвижных игр. Приведены результаты тестирования студентов на базе Казанского национального исследовательского технологического университета (КНИТУ).

Ключевые слова: физическая культура, группа упражнений, спортивные подвижные игры, показатели физической подготовленности, студенты, элективные курсы.

Одним из основополагающих факторов физического воспитания студентов высшего учебного заведения является совершенствование уровня физической подготовки и укрепление здоровья. Мотивировать студентов к занятиям физической культурой можно, используя современные физкультурно-оздоровительные технологии.

В настоящее время популярностью среди студенческой молодежи пользуются элективные курсы по общей физической подготовке (ОФП). Об этом свидетельствуют данные анкетного опроса, проведенного среди студентов I и II курсов Казанского национального исследовательского технологического университета (КНИТУ).

По итогам анкетирования было выявлено, что наибольший интерес у респондентов вызывают именно занятия по ОФП. По мнению опрошенных студентов, элективные курсы рассматриваются ими как возможность улучшения своей физической формы, укрепления здоровья, а также получения

положительных эмоций. Основными задачами курса, по мнению студентов, являются развитие основных физических качеств, физическое совершенствование, коррекция телосложения, общее укрепление здоровья.

В основу элективного курса ОФП были положены занятия, развивающие силовые способности, включая упражнения с отягощениями и тренажерными устройствами. Основная цель этих занятий – формирование физически сильного, всесторонне развитого тела, пропорциональное развитие его форм. Также в рамках элективного курса был предложен комплекс подвижных игр различной направленности [1, 2, 3].

С целью выявления степени эффективности элективного курса ОФП с использованием комплекса подвижных игр на занятиях по физической культуре нами было проведено тестирование на базе КНИТУ. В эксперименте приняли участие две группы студентов I – II курсов: контрольная группа (КГ) и экспериментальная группа (ЭГ), численностью каждая по 19 человек, не имеющих спортивной квалификации.

При развитии общей физической подготовки применялись следующие группы упражнений:

1. Группа упражнений, направленных на развитие равновесия и координации, в том числе упражнения с использованием предметов и снарядов, упражнения на гимнастической скамейке, упражнения на равновесие – в стойке, сидя на скамейке, а также комплексы групповых упражнений (в тройках и четверках);

2. Группа упражнений, направленных на развитие силы, в том числе упражнения с набивными мячами и гантелями (вес мяча – 1 – 2 кг., гантелей – 1 – 1,5 кг.) – вращение мяча, броски и ловля мяча, перебрасывание, эстафеты и игры с мячом; соревнования на дальность броска одной и двумя руками (вперед, назад) и другое;

3. Группа упражнений, направленных на развитие гибкости, в том числе стретчинг;

4. Группа упражнений, направленных на развитие выносливости – прыжки со скакалкой, приседания без веса на количество, упражнения в форме «беговых игр», акробатические упражнения.

В программу занятий также были включены различные спортивные и подвижные игры, в том числе из разных видов единоборств. В целях повышения ОФП преимущественно применялись подвижные игры, направленные на развитие силы, быстроты и ловкости. При подборе игр на развитие силы выбирались вспомогательные и подвижные игры, связанные с преодолением сопротивления противника, а также с кратковременными скоростно-силовыми напряжениями. Содержание таких игр включало в себя разного рода перетягивания, сталкивания, удержания, выталкивания, различные элементы из единоборств. Игры, направленные на развитие быстроты, включали в себя физические упражнения с периодическими ускорениями, внезапными остановками, стремительными рывками, а также двигательные действия, направленные на опережение соперника. Игры, направленные на развитие ловкости, требуют точной координации движений, а также определенной физической сноровки [3].

При развитии специальной физической подготовки (СФП) применялись парные игры с элементами силовой борьбы, игры, направленные на развитие гибкости позвоночника, подвижности суставов, а также силовых способностей и ловкости.

Тестирование показателей физической подготовленности проводилось в начале и в конце эксперимента (таблица 1).

Анализ показателей тестирования экспериментальной (ЭГ) и контрольной групп (КГ) свидетельствует об эффективности и целесообразности применения разработанного комплекса упражнений ОФП с использованием подвижных игр.

Показатели физической подготовленности студентов I курса ЭГ и КГ за период эксперимента

Показатели	Начало эксперимента		Конец эксперимента	
	ЭГ (n=19) X±δ	КГ (n=19) X±δ	ЭГ (n=19) X±δ	КГ (n=19) X±δ
Подтягивание	11,89±2,70	11±3,41	13,94±2,48	12,05±3,11
Прыжок в длину с места, см.	203,03±16,52	206,52±18,41	218±13,11	215,42±18,63
Подъем туловища из положения лежа на спине, руки за головой, ноги закреплены, кол-во раз за 1 мин.	36,57±6,69	34,68±6,27	41,31±6,13	37,68±5,67
Бег 100 м, с	13,96±0,54	13,98±0,59	13,56±0,60	13,75±0,62
Наклон вперед из положения стоя с прямыми ногами на гимнастической скамейке, см.	8,63±2,52	8,78±1,54	11±2,26	10,21±1,51

Сравнительный анализ показателей физической подготовленности студентов ЭК и КГ за период эксперимента выявил существенное преимущество по всем контрольным тестам. Так, положительные изменения зафиксированы в показателях подтягивания (13,94 раз против 12,05 раз), в прыжке в длину с места (218 см. против 215,42 см.), в подъеме туловища из положения «лежа на спине, руки за головой, ноги закреплены» (41,31 против 37,68), в беге на 100 м. (13,56 против 13,75), в показателях наклона вперед из положения стоя с прямыми ногами на гимнастической скамейке (11 см. против 10,21 см.).

Проанализировав динамику показателей физической подготовленности у студентов экспериментальной и контрольной групп, можно сделать вывод, что использование разработанного комплекса ОФП и различных спортивных и подвижных игр, в том числе из разных видов единоборств, на занятиях по физическому воспитанию содействует развитию координационных

способностей, силы, быстроты и гибкости, что в целом способствует повышению общего уровня физической подготовленности студентов.

Список литературы

1. *Баранов Д.В.* Единоборства в системе физического воспитания студентов // Вестник МДПУ П. Шамякина, 2008. – № 4 (21). – С. 97-104.
2. *Виноградов И.Г.* Силовая тренировка для студентов вузов: учеб.-метод. пособие. – СПб., 2005. – 48 с.
3. *Хамидуллина Г.Ф., Питеркина М.В., Пророкова А.Г.* Изучение мотивов занятий игровыми видами спорта и единоборствами студентов во время прохождения элективных курсов по физической культуре // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2020. – № 3 (181). – С. 467-471.

© Хисамутдинов Н.И., 2020

© Хамидуллина Г.Ф., 2020

© Халиуллин Р.Х., 2020



УДК 37.06

Д. А. Харченко
D. A. Kharchenko

**ОСОБЕННОСТИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
И ФОРМЫ ЕЕ ОРГАНИЗАЦИИ
В ШКОЛАХ ПОЛНОГО ДНЯ**

**FEATURES OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES
AND FORMS OF THEIR ORGANIZATION
IN FULL-TIME SCHOOLS**

Аннотация. В статье рассматриваются особенности внеурочной деятельности и формы ее организации в школах полного дня. В центре внимания – изучение интересов и мотивов детей, обучающихся в школах полного дня, при выборе ими определенных форм и видов внеурочной деятельности.

Abstract. The article discusses the features of extracurricular activities, their forms of organization in full-time schools. The main aspect is the interests of children enrolled in full-time schools to choose certain forms and types of extracurricular activities.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, школа полного дня, индивидуальный подход, воспитание.

Keywords: extracurricular activities, full-time school, individual approach to the choice of extracurricular activities, education.

Внеурочная деятельность предполагает освоение основных образовательных программ иными методами и в иных формах, чем привычная работа на уроках. При этом внеурочная деятельность – составная часть школьного образовательного процесса. Основные направления внеурочной деятельности – спортивно-оздоровительное, художественно-эстетическое, военно-патриотическое, научно-познавательное и другие [3].

Результаты внеурочной деятельности проявляются прежде всего в области воспитания. Выделяют следующие три уровня результатов внеурочной деятельности.

Первый уровень заключается в получении ребенком первичных социальных знаний, связанных с пониманием основ повседневной жизни. Добиться этого можно путем общения учителя с учеником во время как внеурочной, так и урочной деятельности. Учитель является, как правило, первичным агентом социализации для ребенка, поэтому может передать ему положительные социальные знания и поделиться своим жизненным опытом.

Второй уровень состоит в получении уже не знаний, а практического опыта переживания и позитивного отношения к ценностям общества, таким как Родина, семья, дружба, природа, мир, культура. Достигнуть этого можно путем общения ребенка с друзьями и одноклассниками. Ребенок, общаясь со своими сверстниками, будет получать практические знания и представления о социально значимых ценностях и нормах, что позволит ему в дальнейшем делать самостоятельный и осознанный выбор – какие ценности принимать, а какие – нет.

Третий уровень воспитательных результатов заключается в получении ребенком обучающего конструктивного опыта в самостоятельной общественной деятельности. Достигается он путем взаимодействия школьника с обществом за пределами учебной организации. Только в таком случае он сможет стать активным членом общества, настоящим гражданином своей страны [2, с. 9].

В случае достижения всех трех вышеуказанных результатов внеурочная деятельность свидетельствует об эффективной работе по социальному воспитанию школьника.

Цель настоящей статьи заключается в изучении особенностей и форм организации внеурочной деятельности учащихся в школах полного дня.

Для достижения поставленной цели мы использовали две методики – это «Игра-путешествие по морю любимых занятий» [1], где школьники должны выбрать один или несколько любимых видов внеурочной деятельности, и анкета-опросник «Моя любимая внеурочная деятельность», на основании

которой можно определить наиболее популярные и востребованные формы внеурочной деятельности, а также уровень их реализации. В исследовании приняли участие 12 учеников 4 «А» класса МБОУ «Центр образования № 6 «Перспектива»» города Белгорода.

Особенности внеурочной деятельности в школах полного дня мы рассматривали по следующим показателям: предпочтительная форма внеурочной деятельности среди обучающихся, уровень организации внеурочной деятельности в школах полного дня, любимый вид внеурочной деятельности среди учеников.

Диагностический показатель, характеризующий любимый вид внеурочной деятельности, представлен на рисунке 1. Он сводится к тому, что преобладающими видами деятельности являются занятия спортом (7 человек), мастерство (6 человек), пение (5 человек), изучение родного края (5 человек), рисование (4 человека), уход за животными (3 человека), просмотр художественных альбомов (2 человека).

Диагностический показатель, характеризующий преобладающую форму внеурочной деятельности согласно интересам обучающихся (рисунок 2), свидетельствует, что наиболее востребованными формами этой деятельности являются спортивно-оздоровительная (4 человека), социальная (3 человека), общеинтеллектуальная и духовно-нравственная (2 человека).

Диагностический показатель, характеризующий уровень организации внеурочной деятельности в школах полного дня (рисунок 3), является положительным. Большая часть тестируемых (10 человек) ответили, что им нравится заниматься внеурочной деятельностью, преподаватели объясняют всё интересно и доступно. Один человек ответил, что ему нравится заниматься внеурочной деятельностью, но не хватает для этого знаний. Еще один ученик ответил, что внеурочная деятельность не нравится, плохо объясняют.

ЧЕЛОВЕК В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

анализ результатов «Игра-путешествие по морю любимых занятий»

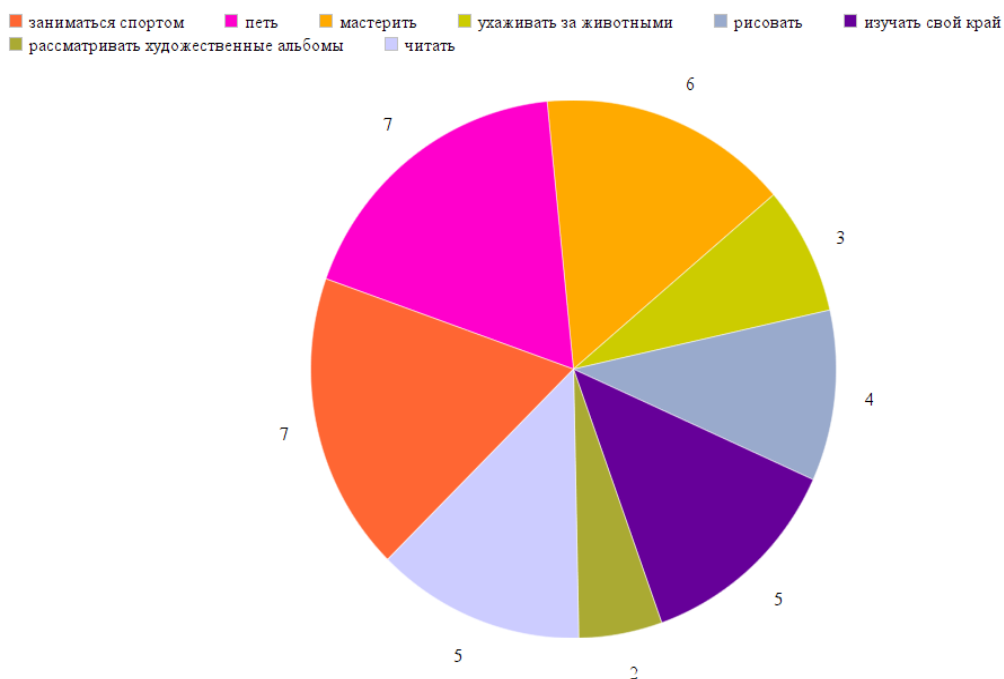


Рисунок 1. Характеристика любимого вида внеурочной деятельности

анализ результатов "Моя любимая внеурочная деятельность"

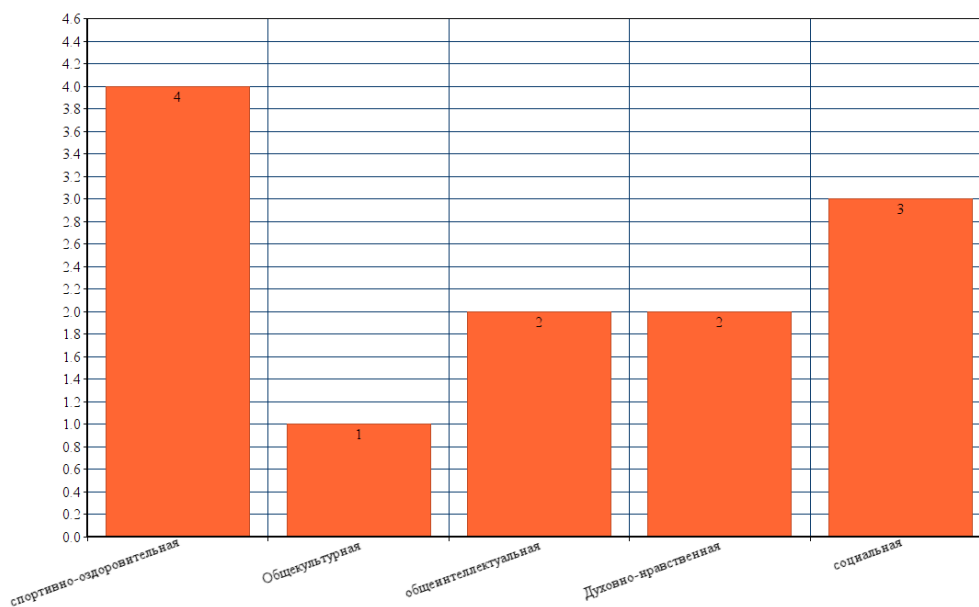


Рисунок 2. Характеристика преобладающих форм внеурочной деятельности в школах полного дня (по мнению обучающихся)



Рисунок 3. Характеристика уровня организации внеурочной деятельности в школах полного дня (по мнению обучающихся)

Таким образом, в настоящем исследовании установлено, что любимым видом внеурочной деятельности среди обучающихся в выбранной для исследования школе полного дня в городе Белгороде являются занятия спортом. Анализ позволяет сделать вывод о том, что в школах полного дня в Белгороде имеется большой выбор форм и видов внеурочной деятельности, что позволяет ученикам раскрыть свой потенциал в той или иной сфере деятельности. Преобладающей формой внеурочной деятельности в школах полного дня, по результатам опроса среди ребят, стала спортивно-оздоровительная форма деятельности, что говорит о хорошей физической подготовке школьников, об их стремлении заниматься спортом и вести здоровый образ жизни. Диагностический показатель уровня обучения и преподавания внеурочной деятельности в школах полного дня – положительный. Детям нравятся занятия внеурочной деятельностью, также они получают достаточное количество знаний по внеурочным дисциплинам.

Можем сделать вывод, что в школах полного дня города Белгорода имеется большой спектр видов и форм внеурочной деятельности, что позволяет обучающимся раскрыть себя, свои способности и таланты

практически с любой стороны. Также немаловажно, что уровень преподавания и обучения внеурочных дисциплин является достаточно высоким, дети понимают материал и с удовольствием посещают занятия.

Список литературы

1. Воспитательный процесс: изучение эффективности. Методические рекомендации / Под ред. Е.Н. Степанова. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 128с.
2. Григорьев Д.В., Куприянов Б.В., Степанов П.В. Программы внеурочной деятельности. Игра. Досуговое общение. Пособие для учителей общеобразовательных учреждений. – М.: «Просвещение», 2011. – 96 с.
3. Ярошевская И.Х. Новые формы и методы работы с детьми во внеурочное время // Дополнительное образование и воспитание. – 2012. – № 9. – С. 13-17.

© Харченко Д.А., 2020



УДК 378.147

Н. В. Шелковникова

МОДУЛЬНАЯ СТРУКТУРА В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ АГРОНОМОВ В ОБЛАСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РАЗРАБОТКИ ФИЗИКО-ХИМИЧЕСКИХ МЕТОДОВ АНАЛИЗА

Аннотация. Осуществление поэтапного формирования исследовательской компетентности будущего агронома в высшей школе предлагается рассмотреть на примере модульной технологии организации образовательного процесса с учетом целей, содержания, форм организации, методов, средств обучения и контроля.

Ключевые слова: физико-химические методы анализа, модульная структура, подготовка будущего агронома.

Содержание курса физико-химических методов анализа с использованием химико-растениеводческих средств позволило сформировать модульную структуру подготовки будущих агрономов [1, 2]. Она состоит из пяти модулей:

- 1) Химическая идентификация: качественный и количественный анализ;
- 2) Физические и физико-химические методы анализа веществ;
- 3) Макро- и микроуровни описания физико-химических методов анализа с использованием химико-растениеводческих средств;
- 4) Основы теории исследования физико-химических методов анализа;
- 5) Физико-химические методы исследования разделения веществ.

Педагогический эксперимент проводился в три этапа: констатирующий, формирующий и заключительный.

В экспериментальном исследовании приняли участие студенты I – II курсов ФГБОУ ВО «Мичуринский государственный аграрный университет» (город Мичуринск Тамбовской области), обучающиеся по направлению

подготовки 35.03.04 «Агрономия». Общее количество участников эксперимента составило порядка 250 человек.

В ходе *констатирующего эксперимента* была проведена оценка состояния организации научно-исследовательской работы студентов, диагностировано осознание студентами значимости исследовательской компетентности для профессиональной деятельности агронома. Проведенное нами анкетирование студентов, преподавателей и специалистов агропромышленного комплекса (АПК) подтвердило значимость формирования исследовательской компетентности агронома в его профессиональной деятельности [3]. По результатам опроса более 85% респондентов отметили, что для профессионального становления агронома необходимы исследовательские знания, умения и навыки. Тем не менее, среди студентов только 37% осознают значимость исследовательской компетентности в их дальнейшей образовательной и профессиональной деятельности.

Анализ данных, полученных в результате *констатирующего эксперимента*, показал, что в целом будущие агрономы занимаются научно-исследовательской работой нерегулярно, пользуясь в качестве основных источников информации лекциями и учебной литературой. 28,0% студентов первого и второго курсов занимаются научно-исследовательской внеаудиторной работой меньше одного часа в неделю. Студенты нечетко представляют основные этапы исследовательской деятельности, имеют слабое представление об организации такой деятельности.

На *констатирующем этапе эксперимента* уровень сформированности исследовательской компетентности оказался явно недостаточным для того, чтобы в полной мере использовать исследовательский потенциал студентов в профессиональной деятельности [4].

Целью *формирующего эксперимента* стало повышение указанного уровня исследовательской компетентности будущих агрономов с

использованием разработанной методики при изучении образовательной области (ОО) «Химия».

На первом этапе формирующего эксперимента у студентов были актуализированы навыки различных видов работы с информацией (исследовательская работа, ознакомительная, поисковая, просмотрная), формировалась готовность к использованию материалов исследования (литературных источников, интернет-ресурсов и т. д.) как средства получения необходимой профессиональной информации.

На втором этапе формировалась методология научного исследования, моделировалась исследовательская работа применительно к различным видам профессиональных ситуаций, составлялась исследовательская документация, изучались содержание и этапы исследовательской деятельности.

На третьем этапе формировались с использованием компьютерных технологий способности обучающихся к самостоятельному исследованию, осмыслению и использованию обработанной информации.

На четвертом этапе осуществлялось научное исследование в рамках ОО «Химия», направленное на комплексное формирование исследовательской компетентности будущего агронома.

Формирующий этап эксперимента включал пять экспериментальных групп. В процессе обучения дисциплине «Химия» была организована научно-исследовательская работа студентов в форме полного учебного исследования или отдельных его этапов в соответствии со спецификой будущей профессиональной деятельности.

По завершении обучения, на *заключительном этапе* эксперимента студентам были предложены 105 заданий на трех уровнях [3,4] – адаптивном, эвристическом и творческом с дихотомической оценкой, отражающей сформированность знаний, умений и опыта применения исследовательской компетентности, характерной для работы агронома.

В целом, из 250 студентов, участвовавших в эксперименте, исследовательской компетентности достигли более 70%. Это позволило принять гипотезу исследования как правдоподобную.

Список литературы

1. *Шелковникова Н.В.* Организация процесса формирования исследовательской компетентности агронома (в рамках образовательной области «Химия») // Педагогика и психология в современном мире: теоретические и практические исследования: сборник статей по материалам XX Международной научно-практической конференции «Педагогика и психология в современном мире: теоретические и практические исследования». – № 2 (20). – М.: «Интернаука», 2019.

2. *Шелковникова Н.В.* Исследовательская компетенция в агрономическом образовании // Международный научно-практический журнал «Теория и практика современной науки». – 2019. – № 6.

3. *Шелковникова Н.В.* Основы формирования исследовательской компетентности будущего агронома при изучении ОО «Химия» // Педагогика и психология в современном мире: теоретические и практические исследования: сборник статей по материалам XXVIII Международной науч.- практ. конференции. – № 10 (28). – М.: «Интернаука», 2019.

4. *Шелковникова Н.В.* Основные информационные инструменты в управлении исследовательскими проектами в высшей школе // Тенденции развития науки и образования. – 2020. – № 67 (3). – С. 177-180.

© Шелковникова Н.В., 2020



СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Александрова Виктория Евгеньевна – студентка кафедры «Техносферная безопасность и сертификация производств», Инженерно-технологический факультет, Самарский государственный технический университет, г. Самара, Россия.

Безруков Валерий Иванович – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Самарский филиал, Московский городской педагогический университет, г. Самара, Россия.

Бельтеева Хава Магомедовна – студентка, Нижневартровский государственный университет, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра, г. Нижневартовск, Россия.

Бородина Ирина Вячеславовна – преподаватель ФГКВОУВО «Военная Академия связи имени Маршала Советского Союза С. М. Буденного» Министерства обороны Российской Федерации, г. Санкт-Петербург, Россия.

Буравцова Дарья Александровна – старший преподаватель ФГКВОУВО «Военная Академия связи имени Маршала Советского Союза С. М. Буденного» Министерства обороны Российской Федерации, г. Санкт-Петербург, Россия.

Выдренкова Мария Сергеевна – студентка бакалавриата направления «Начальное образование», Нижневартровский государственный университет, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра, г. Нижневартовск, Россия.

Гетагазова Тамара Магамед-Саламовна – студентка, Нижневартровский государственный университет, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра, г. Нижневартовск, Россия.

Дереза Анастасия Станиславовна – студентка, ФГБОУ ВО «Уральский государственный университет путей сообщения», г. Екатеринбург, Россия.

Дмитриев Алексей Максимович – кандидат военных наук, старший преподаватель ФГКВУВО «Военная Академия связи имени Маршала Советского Союза С. М. Буденного» Министерства обороны Российской Федерации, г. Санкт-Петербург, Россия.

Лемешко Ксения Сергеевна – аспирантка ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный экономический университет», г. Санкт-Петербург, Россия.

Лемешко Татьяна Владимировна – педагог-психолог ГБДОУ «Детский сад №13» Выборгского района г. Санкт-Петербурга, г. Санкт-Петербург, Россия.

Лукашин Александр Владимирович – кандидат исторических наук, заместитель начальника Отдела использования документов, Российский государственный архив социально-политической истории, г. Москва, Россия.

Лукашина Елена Валериевна – преподаватель кафедры глобальных социальных процессов и работы с молодёжью Факультета глобальных процессов, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, г. Москва, Россия.

Мартынова Алена Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры педагогики, педагогического и социального образования, Нижневартровский государственный университет, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра, г. Нижневартовск, Россия.

Стяжкина Юлия Олеговна – студентка, ФГБОУ ВО «Уральский государственный университет путей сообщения», г. Екатеринбург, Россия.

Халиуллин Р. Х. – старший преподаватель кафедры физической культуры и спорта, Казанский национальный исследовательский технологический университет, Республика Татарстан, г. Казань, Россия.

Хамидуллина Гузель Фердинантовна – преподаватель кафедры физической культуры и спорта, Казанский национальный исследовательский технологический университет, Республика Татарстан, г. Казань, Россия.

Харченко Дарья Андреевна – студентка ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Белгород, Россия.

Хисамутдинов Назар Искандерович – студент, Казанский национальный исследовательский технологический университет, Республика Татарстан, г. Казань, Россия.

Шелковникова Надежда Владимировна – старший преподаватель ФГБОУ ВО «Мичуринский государственный аграрный университет», г. Мичуринск, Россия.



**Ассоциация содействия изучению
и популяризации истории и
социально-гуманитарных наук
"Научно-исследовательский центр
"ПЕРЕСВЕТ"**

НАШИ ЦЕЛИ:

- Содействие изучению отечественной и мировой истории
- Научная деятельность в области истории и других социально-гуманитарных наук
- Продвижение и распространение научных знаний и открытий
- Популяризация результатов научных исследований в области истории и других социально-гуманитарных наук

ДЛЯ ЭТИХ ЦЕЛЕЙ АССОЦИАЦИЯ:

- Проводит всероссийские и международные конференции
- Издает научные сборники
- Организует всероссийские научные конкурсы для студентов и преподавателей

Издания Ассоциации размещаются в Научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU и в системе Российского индекса научного цитирования (РИНЦ). Также научным статьям и изданиям может быть присвоен международный индекс DOI.

***Мы – молодая научная организация,
давайте двигаться вместе в научном поиске!***

Подробности – на сайте Ассоциации:

peresvet-centr.ru

ТРЕБОВАНИЯ К ПРИСЫЛАЕМЫМ МАТЕРИАЛАМ

Актуальность. Статья должна быть выполнена на актуальную тему и содержать результаты самостоятельного исследования, а также не должна быть опубликована ранее.

Ответственность. За содержание и оформление материалов, предоставляемых в оргкомитет и редакцию, юридическую и иную ответственность несут авторы.

Оригинальность статьи по системе «Антиплагиат» (<http://www.antiplagiat.ru>) должна быть **не менее 78 %**

Требования к оформлению

- Формат страницы: А4 (210x297 мм),
- Поля (верхнее, нижнее, левое, правое) - 20 мм;
- Шрифт: кегль - 14, тип: Times New Roman
- Межстрочный интервал – полуторный.
- Нумерация страниц не ведется

Очередность изложения материала в статье

1. УДК (универсальная десятичная классификация). УДК можно найти на сайте: <http://teacode.com/online/udc/>
2. Имя, отчество и фамилия автора.
3. Ученая степень, звание и должность, место работы/ учебы и город.
4. Заглавными полужирными буквами название работы по центру.
5. Аннотация (не более 500 символов).
6. Ключевые слова (5-7 слов).
7. Текст статьи.
8. Список использованной литературы.

9. Знак копирайта (©), с указанием автора и года (2020).

Аннотация – краткое содержание статьи, включающее актуальность, цель, методы исследования и итоговый результат.

Ключевые слова – это слова, которые максимально точно характеризуют предмет и область исследования.

Литература оформляется в конце статьи под названием «Список литературы». Ссылки на литературу и источники, использованные в тексте, даются в квадратных скобках после упоминания материала источника или цитирования согласно номеру, под которым источник приведен в списке использованной литературы, например, [6] или [2; 3; 4]. Библиографическое описание использованных источников дается в соответствии с ГОСТ 7.0.5.-2008. В случае цитирования после номера источника через запятую ставится номер страницы, с которой взят цитируемый материал, например: [5, с. 48] или [5; 6, с. 21]. При ссылке на интернет-ресурсы необходимо указать название статьи, название сайта, электронный адрес ресурса и дату обращения к нему.

Формулы выполняются в редакторе MS Equation или MathType (не во встроенном редакторе Word 2007-2012). Простые формулы, символы и обозначения набираются без использования редактора формул. Порядковый номер ставится справа от формулы.

Сокращения величин и мер допускаются только в соответствии с Международной системой единиц.

Таблицы и рисунки встраиваются в текст статьи, без обтекания текстом. Рисунки должны быть формата jpg, gif, bmp. Рисунки, выполненные в MS Word, не принимаются. Рисунки должны быть вставлены в текст, быть четкими, черно-белыми или цветными. Название и номера рисунков указываются под рисунками, названия и номера таблиц – над таблицами. Рисунки, таблицы, схемы не должны выходить за пределы указанных полей. Размер шрифта в таблицах и на рисунках – 12. В тексте должна быть ссылка на рисунок или таблицу.

Редактура. После поступления в редакцию статья последовательно проходит техническое, научное и литературное редактирование.

Количество авторов – не более трех.

Объем статьи – от 5 до 20 страниц формата А4.

Научное издание

ЧЕЛОВЕК В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Актуальные вопросы педагогики и психологии

Сборник научных статей

Точка зрения редакции не всегда совпадает с точкой зрения авторов публикуемых статей. Все материалы отображают персональную позицию авторов. Ответственность за точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законодательства несут авторы публикуемых материалов.

Подписано в печать 18.12.2020. Формат 60x84 1/16. Гарнитура Таймс.
Печать цифровая. Бумага офсетная. Объем 6 усл. печ. л. Тираж 500 экз.
Заказ № 58

Отпечатано с готового оригинал-макета в ООО «Фора-принт»
Россия, Санкт-Петербург, Средний пр., д. 4