



ИНСТИТУТ  
ПЕДАГОГИКИ И  
ПСИХОЛОГИИ  
ОБРАЗОВАНИЯ  
МГПУ

Научный журнал

**НОМІNUM**



№4

2021 год



УДК 37.015

КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК ПСИХОЛОГО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ПРОБЛЕМА

**Антонов Г. А.**

*аспирант*

*институт педагогики и психологии образования*

*ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»*

*г. Москва*

[AntonovGA888@mgpu.ru](mailto:AntonovGA888@mgpu.ru)

***Аннотация.** Развитие самостоятельного мышления у обучающихся составляет одну из наиболее приоритетных задач современной педагогической науки. Данное видение целей и задач средних общеобразовательных учреждений лежит в основе реализации явления самообразования на стыке педагогики и психологии и связано с понятиями, в первую очередь, критического мышления и рефлексии. Как в одном из основных выражений умственной деятельности, в критическом мышлении задействуются когнитивные стратегии или технологии, целью которых выступает качественное улучшение итогового результата и возрастание самой возможности его достижения. Особенно эффективно использование этого вида мышления, например, для принятия ответственных решений, выполнения многокомпонентных задач и для подведения итогов сложных проектов. Также критическое мышление позволяет человеку не только нестандартно подходить к анализу любых утверждений, но и дает возможность осваивать огромный и постоянно изменяющийся поток информации, что приобретает все большую актуальность в современном мире. Умение качественно и осознанно обрабатывать и пропускать через себя большие объемы информации является неотъемлемым качеством человека XXI века. Кроме того, благодаря*

использованию технологии критического мышления обеспечивается осуществление на практике личностно-ориентированного подхода, а также реализуется одна из ключевых компетенций образования — «научить учиться». Особенно это актуально для учащихся, которым данный вид мышления дает возможность обрабатывать постоянно поступающую новую информацию, систематизировать её. Применение технологии критического мышления развивает навыки, которые позволяют обучающимся приобретать и впоследствии применять новые знания самостоятельно с опорой на полученный ранее и отрефлексированный опыт. Вследствие этого учащийся не только начинает самостоятельно заниматься обучением, но и развивает способность излагать мысли устно и письменно понятно и с достаточной скоростью.

**Ключевые слова:** критическое мышление, самообразование, рефлексия, виды мышления, педагогические технологии.

## CRITICAL THINKING AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PHENOMENON AND RESEARCH TOPIC

**Antonov G. A.**

*Post-graduate student*

*Institute of Pedagogy and Psychology of Education*

*Moscow City Pedagogical University*

*Moscow*

[AntonovGA888@mgpu.ru](mailto:AntonovGA888@mgpu.ru)

**Annotation.** *The development of students' independent thinking is one of the highest priority tasks of modern pedagogical science. This vision of the goals and objectives of secondary educational institutions underlies the implementation of the phenomenon of self-education at the intersection of pedagogy and psychology and is associated with the following concepts of critical thinking and reflection. As in one of the main expressions of mental activity, in critical thinking cognitive strategies or technologies are used, the purpose of which is to qualitatively improve the final result and increase the very possibility of achieving it. It is effective to use this type of thinking*

*especially for making responsible decisions, performing multicomponent tasks and for summing up the results of complex projects. Also, critical thinking allows a person not only to approach the analysis of any statements in a non-standard way, but also makes it possible to master a huge and constantly changing flow of information, which is becoming increasingly important in the modern world. The ability to efficiently and consciously process and pass large amounts of information through oneself is an integral quality of a person of the 21st century. In addition, the implementation of a personality-oriented approach is ensured through the use of technology of critical thinking, and one of the key competencies of education is implemented — "teach to learn". This is especially true for students for whom this type of thinking makes it possible to process constantly incoming new information, to systematize it. The use of critical thinking technology develops skills that allow students to acquire and subsequently apply new knowledge on their own, relying on previously acquired and reflected experience. As a result, the student not only begins to study independently, but also develops the ability to express thoughts orally and in writing clearly and with sufficient speed.*

**Keywords:** *critical thinking, self-education, reflection, types of thinking, pedagogical technologies.*

## **Введение**

Современная школа активно занимается поиском и реализацией таких универсальных механизмов обучения и воспитания, которые позволяли бы развивать у учеников самостоятельность в мышлении и действии (Афанасьев, 2013). Важной составляющей этих комплексных качеств является формирование у школьника умений рефлексии, одним из компонентов которой является *критическое мышление*.

Специалисты, работающие в сфере проблем развития различных компонентов мышления, сходятся во мнении, что мышлением является целенаправленный и активный процесс опосредованного и обобщенного отражения объективной реальности сознанием личности (Сычева, 2007).

Мышление при этом является высшей формой психического отражения. Также мышление — это одновременно со сказанным выше процесс, анализ которого необходимо проводить с выделением различных особенностей аккомпанирующих ему психических процессов: памяти, воображения, интеллектуального статуса и других (Вострикова, 2012). А.Ф. Корниенко рассматривает мышление как познавательный процесс, направленный на разрешение проблемной задачи, при котором в результате опосредованного отражения учеником тех или иных условий среды и других внешних факторов продуцируется что-то качественно новое в отношении к уже сформированному у ученика к обсуждаемому моменту времени (Корниенко, 2013). Ключевым в таком понимании становится то, что мышление индивида «обрабатывает» условия среды индивидуальным образом; в результате у субъекта появляется возможность создать собственное представление и сформировать новое знание.

Переходя к критическому мышлению, необходимо отдельно заметить, что, например, И.О. Загашев и С.И. Заир-Бек определяют его как рефлексивное и вместе с тем оценочное, в парадигме которого знание выступает не итогом, а, скорее, является стартом, завязкой, при этом логичные и стройные выводы, следующие из данного знания, сопряжены с достоверными фактами и, что ещё важнее, собственным опытом конкретного субъекта (Заир-Бек, 2017). С другой стороны, для В.С. Мухиной ещё одной определяющей чертой критического мышления является то, что оно обуславливает способность человека грамотно оценивать и выстраивать суждения по поводу конкретных соображений и моделей поведения (Мухина, 2002). Антиподом критического стиля мышления является такой способ интеллектуальной деятельности, при котором внешняя информация принимается субъектом «на веру», не анализируется на предмет корректности представления и обоснования.

### **Цель исследования**

Целью нашего исследования будет представление категории критическое мышление как специфического феномена в психолого-педагогической литературе и его понимание в качестве исследовательской проблемы.

## Вопросы исследования

Проведем анализ категории «критическое мышление». Как отмечают многие исследователи, она имеет глубокие философские корни (Коржуев, 2018). Не зря отмечают, что талантливый философ — это, прежде всего, критик. Главным девизом философии с древнейших времен являлось: «Подвергай все сомнению». Еще в древнегреческой философии сложилось даже отдельное течение «скептицизм» (в переводе с древнегреческого «рассматривающий», «исследующий»), однако в большинстве своем он был обращен к тому, как подвергать все сомнению и недоверию, что приближало его к нигилизму. Термин «критическое мышление» обсуждается в работах Джона Дьюи, известного американского философа и педагога, который чаще всего использовал его тождественно понятию «рефлексивное мышление». Критическое мышление, по мнению Дж. Дьюи, есть последовательный, активный и вместе с тем аккуратный анализ единицы или предполагаемой формы знания с опорой на фундамент, который поддерживает его, и последствий, к которым оно ведет (Дьюи, 1997).

Для того, чтобы анализировать критическое мышление с точки зрения психолого-педагогического подхода, необходимо рассматривать его, исходя из наличия и развития у индивидуума навыков и умений рефлексивно-оценочного типа деятельности. Под данным термином понимается определенная перманентно прогрессирующая форма деятельности человека. Под оценочной деятельностью обычно понимают рефлексию субъекта в условиях внешних обстоятельств, в результате которой на разных уровнях восприятия производится анализ последних на предмет некоторых качественно измеримых показателей, и, вследствие, происходит определённая приоритизация более значимых обстоятельств по отношению к менее значимым. По мнению Д. Халперн, критическое мышление предстает процессом, при котором осуществляется оценка результатов мыслительных процессов, в том числе полноты и правильности решения поставленных задач, а также оценка самого мыслительного процесса как цепочки рассуждений, которые привели человека к данным выводам (Халперн, 2010).

Кроме того, необходимо внимательно проанализировать структуру компонентов интеллекта, образующих критическое мышление. Так, М.В. Кларин утверждает, что рефлексивное и рациональное мышления в первую очередь ориентированы на работу с проблемами, например, принятия сложных решений, комплексного оценивания некоторых явлений или объектов. М.В. Кларин наглядно показывает, как, с одной стороны, предрасположенности (установки) и, с другой стороны, способности (умения) вбираются в понятие критического мышления (Кларин, 2016). Согласно Е.И. Федотовской, механизм имплементации критического мышления подразумевает такие мыслительные процессы, как поиск и обнаружение проблемы, постановку цели и задач, формулирование гипотез, аргументация, оценку результатов и различных позиций, мнений по определённым вопросам (Федотовская, 2003). Кроме того, этот механизм также обуславливает умение человека использовать собственный интеллект для разрешения противоречивых проблем и ситуаций самого разного уровня сложности и содержательной направленности, включает в себя способность обнаруживать и категоризировать проблемы, анализ исходных данных и приводимых аргументов, подбор инструментария для оценивания.

Важно отметить, что критическое мышление позволяет человеку не только нестандартно подходить к анализу любых утверждений, но и дает возможность осмысливать огромный поток внешней информации. Особенно это актуально для учащихся, которым данный вид мышления дает возможность обрабатывать постоянно поступающую новую информацию, систематизировать её. Вследствие этого учащийся не только становится способным к самообучению, но и развивает у себя навык быстрого и ясного выражения собственных мыслей (Трубинова, 2015).

На сегодняшний момент в эпоху расширения информационного поля формирование критического мышления особо актуально. Здесь следует отдельно заметить, что в обществе существует особенная потребность в молодых людях с таким развитым мышлением, которое было бы в равной степени применимо как в рамках учебно-исследовательской деятельности, так и при выполнении каких-

либо повседневных, тривиальных задач. Ведь умение осознанно «пропустить через себя» большой поток информации, а, главное, вынести из него что-то полезное и важное, для нас является неотъемлемым качеством. Применение технологии критического мышления способствует формированию самостоятельной и независимой, а, значит, творческой личности (Бирюкова, 2020).

Подводя некоторый промежуточный итог, следует отметить действительное соответствие технологии критического мышления актуальным целям образования согласно ФГОС. Конкретизируем: данная технология особенно уместна для развития учеников как личностного, так и познавательного, а также общекультурного, что, в свою очередь, обуславливает осуществление на практике личностно-ориентированного подхода, а также усвоение одной из ключевых компетенций образования — «научить учиться». Анализ современной педагогической литературы позволил выяснить, что технология критического мышления развивает у обучающихся навыки, помогающие им самостоятельно добывать новые знания, опираясь на имеющийся опыт. В частности, И.О. Сорина отмечает, что критическое мышление предполагает, что субъект умеет работать с терминами, представлениями, умозаключениями и способен рефлексировать над своей умственной деятельностью (Сорина, 2012). Так как критическому мышлению свойственна практикоориентированность, оно может быть определено как форма практической логики, опирающейся на особенности личности и контекст рассуждения (Тамме, 2021).

Как исследовательская проблема формирование критического мышления включает: а) поиск рабочего определения, соответствующего тому сегменту школьного образования, в котором предполагает вести исследовательскую деятельность начинающий учёный; б) построение концептуальной схемы формирования критического мышления в данном сегменте; в) конструирование вытекающей из этой схемы методической модели; г) определение критериев оценки уровня сформированности критического мышления у школьников, разработку методик оценки этого уровня, конкретных оценочных заданий и

способов их включения в образовательный процесс.

### Заключение

Несмотря на достаточно представительный контент работ по исследуемой проблеме (самого разного уровня и направленности), уровень её разработки сегодня не может считаться соответствующим требованиям социального заказа средней школы. Потому дальнейшая разработка проблемы формирования критического мышления остаётся актуальной. Есть основания предполагать, что одним из интересных с теоретической и практической точек зрения является содержательный пласт, ориентированный на формирование исследуемого качества личности и учебного умения в процессе различных форм внеурочной деятельности школьников.

### Литература

1. Афанасьев В.В., Афанасьева И.В. (2013) Методологический базис решения проблем практической педагогической деятельности. *Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии*, 2(3), 26-31.
2. Бирюкова Л.С. (2020) Мониторинг развития креативности и критического мышления у обучающихся начальной школы (на примере использования технологии критического мышления). М.: Перо.
3. Вострикова Н.М. (2012) Понятие «Мышление» в психолого-педагогической литературе. *Сибирский педагогический журнал*, 8, 64-69.
4. Дьюи Д. (1997) Психология и педагогика / Пер. с англ. Н.М. Никольской. М.: Совершенство.
5. Заир-Бек С.И., Загашев И.О., Марико В.В. (2017) Проект «Развитие критического мышления для высшего образования в России». *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*, 6, 11.
6. Кларин М.В. (2016) Инновационные модели обучения: исследование мирового опыта. *Современные проблемы науки и образования*, 9, 64.
7. Коржуев А.В., Икренникова Ю.Б., Никитина Э.К., Рязанова Е.Л. Философско-методологическая рефлексия педагогической теории как феномена

наукоедения. *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*, 8 (2), 103-118.

8. Корниенко А.Ф. (2016) Смысловая система понятий общей психологии. *Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: Сборник статей Международной научно-практической конференции. В 8 частях. Часть 1.* М.: ФГБОУ ВО МГУДТ, 141-149.

9. Мухина В.С. (2002) *Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студентов вузов.* М.: Академия.

10. Сорина Г.В. (2012) Критическое мышление: история и современный статус. *Вестник Московского университета*, 8, 93.

11. Сычева С.Г. (2007) Мартин Хайдеггер о вещи, символе и мышлении. *Вестник Томского государственного университета*, 297, 84-91.

12. Тамме Е.В., Сажина Н.М., Хентонен А.Г. (2021) Сущность и содержание формирования критического мышления учащихся средней школы: история и современные подходы. *Вестник педагогических наук*, 1, 187-192.

13. Трубинова Е.А. (2015) Технология развития критического мышления в учебно-воспитательном процессе. *Молодой ученый*, 23(103), 946-948.

14. Федотовская Е.И. (2003) Развитие критического мышления как задача высшей школы. *Актуальные вопросы практики преподавания иностранных языков: Сборник материалов научно-практической конференции вузов Москвы.* М.: Академия, 282-291.

15. Халперн Д. (2010) *Психология критического мышления.* М.: Тривола.



УДК 373.31

ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И  
ЧТЕНИЮ НА ОСНОВЕ КОНЦЕПТА «ПРИРОДА» НА ПРИМЕРЕ УМК  
«ГАРМОНИЯ»

**Фролова Е.А.**

*магистрант, институт педагогики и психологии образования  
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»*

*г. Москва*

*[katya243@mail.ru](mailto:katya243@mail.ru)*

**Ассуирова Л.В.**

*доктор педагогических наук, профессор департамента методики  
обучения*

*институт педагогики и психологии образования*

*ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»*

*г. Москва*

*[assuir@mail.ru](mailto:assuir@mail.ru)*

***Аннотация.** Статья посвящена возможностям обучения младших школьников русскому языку (в период обучения грамоте) и чтению на основе концептного подхода. Данный методический подход стал актуальным и востребованным в образовательном процессе в последние годы. Авторы делают вывод о том, что концепт несет в себе ценностный смысл, поэтому обучение на его основе способствует и усвоению русского языка, и пониманию концептуальных для человека моментов. Концепт — порождение речи, он находит воплощение в слове, высказывании, тексте, созданном на основе фоновых знаний и направленном на слушателя или читателя. Это выражение определенного, ценностного для создающего текст смысла и передача этого смысла. Поэтому интересно проследить, как реализуется определенный*

концепт в учебниках для начальной школы. Авторы рассматривают, как представлен концепт «природа» на страницах «Букваря», созданного под редакцией М.С. Соловейчик, и «Литературного чтения» О.В. Кубасовой. Проведенный анализ показывает большое количество обращений авторов учебников именно к этому концепту, что позволяет помочь учащимся начальной школы развить интерес к окружающему нас миру.

**Ключевые слова.** Концепт, концептный подход, концепт «природа», учебник, познание.

**TEACHING YOUNGER SCHOOLCHILDREN RUSSIAN LANGUAGE  
AND READING BASED ON THE CONCEPT OF "NATURE" ON THE  
EXAMPLE OF UMK "HARMONY"**

*Frolova E.A.*

*Postgraduate student*

*of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education*

*Moscow City University*

*Moscow*

*katya243@mail.ru*

*Assuirova L.V.*

*doctor of Pedagogy, Professor of the Department of Teaching*

*Methods of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education*

*Moscow City University*

*Moscow*

*assuir@mail.ru*

**Annotation.** *The article is devoted to the possibilities of teaching younger schoolchildren the Russian language (during the period of literacy) and reading based on the end approach. This methodological approach has become relevant and in demand in the educational process in recent years. The authors conclude that the concept carries a value meaning, therefore, learning based on it contributes to the assimilation of the Russian language and the understanding of conceptual moments*

*for a person. The concept is a product of speech, it finds embodiment in a word, utterance, text created on the basis of background knowledge and directed at the listener or reader. It is an expression of a certain meaning that is valuable for the creator of the text and the transmission of this meaning. Therefore, it is interesting to see how a certain concept is implemented in textbooks for elementary school. The authors consider how the concept of "nature" is presented on the pages of the "Primer", edited by M.S. Soloveitchik, and the "Literary Reading" by O.V. Kubasova. The analysis shows a large number of appeals from textbook authors to this concept, which allows us to help elementary school students develop an interest in the world around us.*

**Keywords:** *Concept, conceptual approach, concept "nature", textbook, cognition.*

## **Введение**

Процесс познания эффективнее всего реализуется в коммуникативной деятельности человека. Именно в сопряжении процессов познания и общения формируется речевая компетентность человека и развивается его способность к обобщению. Для реализации подобного взаимодействия необходимо вовлекать учащихся в вербальное общение, а подобное становится возможным при обращении внимания на тот материал, ту тематику, которая интересна школьникам. Именно тогда возникает познавательный интерес, влияющий на получение необходимой информации и проявление эмоций. Это отдельные задачи комплексного формирования познавательно-речевой деятельности, которые напрямую связаны с возможностью обучения в школе на основе концептного подхода.

Концепт «структурирует знания о мире и отражает национальную специфику членения мира» (Касьян, 2010, с.53), поэтому в науке он признается единицей ментального пространства. Концепт — «это то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека. И, с другой стороны, концепт — это то, посредством чего человек — рядовой, обычный человек, не «творец культурных ценностей» — сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее»

(Степанов, 2001, с.43). Приведенные определения подводят к выводу о том, что любая концептная модель обучения является познавательной, предполагающей формирование целостной картины мира.

Обращение к концепту как к способу организации обучения русскому языку возможно на разных ступенях образования. Соответствующее обучение должно осуществляться практически, без введения специальных терминов (Ассуирова, 2019, с.56).

Концепт «природа» — один из важнейших концептов в русской культуре. Природа — естественное место обитания человека в широком смысле слова. Она является неотъемлемой частью духовной жизни человека, менталитета русского народа. Природа занимает значительное место в жизни каждого человека, в том числе и ребенка. С окружающей природой малыш начинает знакомиться с самых первых дней, и продолжается это знакомство всю жизнь. Уже в первом классе дети изучают предмет «Окружающий мир», где начинают подробно знакомиться с природой с научной точки зрения.

### **Постановка проблемы**

Но в понятие «концепт», наряду с научными знаниями, включается и коммуникативно-значимая информация. Несомненно, различные составляющие концепта нашли свое отражение как в русской художественной литературе, так и в учебных пособиях современных УМК.

### **Вопросы исследования**

Реализуется ли концептный подход в современных учебниках? Насколько много времени уделяют авторы учебников концепту «природа» в УМК «Гармония»? Какое влияние оказывает данный концепт на формирование познавательного интереса младших школьников?

**Цель исследования** — проанализировать «Букварь» и «Литературное чтение», входящие в состав УМК «Гармония», с позиций существования в нем текстов о природе и определить значение концепта «природа» для формирования познавательного интереса младших школьников к окружающему миру на уроках русского языка и чтения.

## Методы исследования

Применялся текстовый анализ для выявления содержательной стороны концепта «природа» на страницах обозначенных учебников.

**Результаты исследования.** В букваре УМК «Гармония» концепт «природа» занимает центральное место. Уже в одном из самых первых разделов «Зачем нам нужна речь» дети вспоминают изученные ранее сказки и в подавляющем большинстве из них главные герои — животные (Соловейчик, 2019, с.11). Далее рассказ о животных встречается в отрывках из разных книг в разделе «Почитай-ка!» на «Сказочной странице», в разделе «Предложение», где учащимся необходимо составить предложения по картинкам с изображением животных. В разделе «Звуки речи» обильно представлены в иллюстрациях самые разные животные, насекомые, птицы и рыбы. В таких заданиях авторы предполагают, что дети к этому возрасту уже знакомы с достаточным количеством фауны и по картинкам смогут определить, например, вид рыб или птиц.

На «осенней странице» встречаются тексты с новой для учащихся информацией: например, текст «Знаешь ли ты?» знакомит обучающихся с животными, впадающими зимой в спячку (Соловейчик, 2019, с.69).

При знакомстве обучающихся со звуком «с» подавляющее количество слов с этим звуком может быть отнесено также к концепту «природа»: сосна, осина, лиса, лось, кроме того, здесь же встречаются и разного рода предложения с использованием этих слов (Соловейчик, 2019).

Предлагаются для произнесения скороговорки, в которых речь идет о животных: «Три сороки-тараторки тараторили на горке», «Кукушка кукушонку купила капюшон. Как в капюшоне кукушонок смешон!» (Соловейчик, 2019, с.17, с.91).

Достаточно много внимания на страницах учебника уделяется домашним питомцам. На стр. 95 даны изображение аквариума и небольшой текст о кормлении рыбок, цель которого — показать, насколько важно любить животных и нести за них ответственность (Соловейчик, 2019). Страница 99 вновь

возвращает читателя к домашним животным: размещен текст «Полкан и Тимка» (Соловейчик, 2019, с.99). Продолжение темы ухода за домашними питомцами есть и во второй части учебника. В разделе «Добрая страничка» авторы предлагают текст о старике, сажающем яблони, а учащимся дается задание нарисовать картину к рассказу. Вторая часть данного задания предполагает, что учащиеся должны придумать рассказ по картинкам о том, как дети в живом уголке ухаживают за животными (Соловейчик, 2019, с.46).

«Колючая страница» знакомит учащихся со всеми видами животных и растений, которые имеют колючки, даются их правильные названия, например: «Колючки у растений называют шипами», «У сосны и елки — не шипы, а иголки», «В некоторых странах живут дикобразы. У них на спине длинные толстые иглы» (Соловейчик, 2019, с.96-97).

Заканчивается первая часть «Азбуки» «Смешной страничкой», где представлены забавные тексты про животных (Соловейчик, 2019, с.106-107).

Во второй части «Азбуки» УМК «Гармония» уже на первом развороте встречаются картинки садовых и домашних цветов, которые необходимо совместить с названиями. Это задание предполагает, что учащиеся уже знакомы с данными растениями и смогут определить их по изображению, правильно подобрав название. Для закрепления темы в задании даны предложения с названными цветами. Также во второй части встречаются упражнения для правильного называния детенышей животных, например «У лисы — лисята. У лося — лисята. У оленя — оленята. У \_\_\_\_\_ — телята» (Соловейчик, 2019, с.13).

Представленный на странице 16 текст: «Летом мама и Люся засушили груши, сливы и вишню. И вот они варят компот. В нем урюк...» не только знакомит учащихся с природными дарами и возможностями использования их при приготовлении, но и подводит к идее о том, что сушеные фрукты имеют другие названия (Соловейчик, 2019, с.16). Решение подобных задач предполагает не что иное, как применение деятельностного подхода на практике.

Для первичного знакомства с омонимами авторы учебника в упражнениях

используют слова, относящиеся к концепту «природа»: «Высоко летит орел! Орел — это \_\_\_\_\_. Мы нашли на карте \_\_\_\_\_ Орел» и даны слова для справок: птица и город. Здесь же предлагается тема для беседы с использованием фразеологизма «Как так?», внизу даны два выражения: «Клевали семена, клевал носом» (Соловейчик, 2019, с.18).

Упражнения для иллюстрации подвижности русского ударения также содержат материал, относящийся к природе: «Сосна – сосенка, семя – семена, ветер – ветерок, поляна – полянка» (Соловейчик, 2019, с.19).

Встречаются и загадки на тему «природы»: «Зелена весь год она! Это \_\_\_ и \_\_\_\_\_» (в качестве подсказки даны изображения деревьев) (Соловейчик, 2019, с.19); «Кто на себе свой дом носит? Кто летом серый, а зимой белый?» (в качестве подсказок вновь даны рисунки животных), но, в отличие от первого примера, здесь изображений уже четыре, из них нужно выбрать лишь два правильных, что существенно усложняет задачу для детей (Соловейчик, 2019, с.33); «Хвост у Егорки, а хозяйка в норке», «Под соснами под елками лежит мешок с иголками» (Соловейчик, 2019, с.95).

Изучение «ь» и, параллельно, множественного и единственного числа существительных также часто представлено в рамках изучаемого концепта: «Лоси — лось, кони — конь, олени — олень, тюлени — тюлень», далее идет картинка с изображением рыб и подписей с названиями к ним и ниже дано упражнение для определения детьми названия групп: «Линь, окунь, карась — это \_\_\_\_\_. Лань, олень, тюлень — это \_\_\_\_\_. Тополь и сирень — это \_\_\_\_\_». Здесь нет слов для справок, дети должны сами определить, по какому признаку разделены слова и дать правильное название группе (Соловейчик, 2019, с.20).

«Лесной странице» посвящен целый разворот на тему «Осень». Здесь можно увидеть красочные иллюстрации, загадку и тексты, описывающие, что происходит в природе в это время года (Соловейчик, 2019, с.24-25).

На страницах 26-27, в разделе «Опасные при письме места», представлены омофоны «Лиса — леса», слова с безударными гласными «капельки, солнышко,

росинки, искорки» (Соловейчик, 2019, с.26-27).

При изучении парных согласных Г/К предлагается текст про съедобные и несъедобные грибы, рассказывается, как их можно приготовить (Соловейчик, 2019).

В середине второй части «Букваря» постепенно начинается изучение зимнего периода, что совпадает со временем года, в который учащиеся знакомятся со звуками и буквами. Так, текст «Снежинки» рассказывает про снежинки и, одновременно, закрепляет тему «жи – ши» (Соловейчик, 2019, с. 57). Текст про медведей повествует о зимне-весеннем периоде этих животных и закрепляет материал на темы: «Чтение по слогам» и «Безударные гласные в корне слова» (Соловейчик, 2019).

Далее четыре разворота полностью посвящены временам года. На 60-ой странице обучающимся предложены изображения всех четырех времен года с названием для устного описания и ниже задание: «Декабрь, \_\_\_\_\_, февраль. Март, апрель, май. \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, август. Сентябрь, октябрь, \_\_\_\_\_.»), которое предполагает умение детей определять группы слов, а также вставлять недостающие элементы. Даны группы однокоренных слов: «валил – завалил – завалила; пороша – порошила – запорошила; накрывать – покрывать – покрывало» и предложения с данными словами. После этого содержание нескольких «зимних» текстов направлено на повторение безударных гласных и парных по глухости-звонкости согласных на конце слова (Соловейчик, 2019, с. 60-63).

При изучении темы «Парные по глухости-звонкости согласные перед буквами других парных согласных» вновь используются тексты о природе. Стоит отметить, что при изучении темы детям предлагаются простые для запоминания шуточные строчки: «Шапка и шубка — вот и весь Мишутка!», «Возьми в дорожку пирожки с картошкой», а также загадки: «Круглый да гладкий, рос не на грядке, а висел на ветке в зеленой беретке», «Эй, не стойте слишком близко! Я — тигренок, а не киска!», что приводит к более твердому запоминанию правильного написания слов (Соловейчик, 2019, с.68).

Закрепление темы происходит при обращении к текстам-описаниям про пруд, хомяка, слонов, птиц (Соловейчик, 2019, с.69-71, 77). На эту же тему далее дан текст-ералаш: «Огурцы играют в прятки. Малыши растут на грядке. Раки в цирк бегут ватагой. Дети дремлют под корягой. Волки плавают по дну. Шуки воют на луну» (Соловейчик, 2019, с.97).

Нельзя не отметить, что на странице про профессии есть упоминание и про профессии, непосредственно связанные с концептом «природа», — пастух и конюх. И, в отличие от других, дается краткое описание: «А это пастух. Он в лугах пасет стадо коров» (Соловейчик, 2019, с.72); «А вот конюху необходимо любить лошадей и уметь за ними ухаживать» (Соловейчик, с.73).

В разделе «Почитай-ка» «Медвежья страница» подробно рассказывает о разных видах медведей, обитающих на Земле, и заканчивается вопросом: «Каких из этих медведей можно увидеть в зоопарке? Расскажи о них», предлагая беседу учащимся на эту тему (Соловейчик, 2019, с.74-75). «Птичья страница» повествует о видах птиц, живущих в наших лесах, предлагая создать текст-сопоставление «Кто как поет?» (Соловейчик, 2019, с.92-93). А «Загадочная страница» содержит интересные природные загадки и предлагает текст с изображением девочки и сороки, где по картинке до прочтения текста учащиеся должны предположить, «...кто на рисунке Галя?», а затем, прочитав, проверить свою догадку и озаглавить текст (Соловейчик, 2019, с. 107).

При изучении буквы «щ» и повторении темы «безударных гласных» авторы предлагают стихотворение про щенков и щуку и тексты-описания про речную хищницу и про летнюю рощу (Соловейчик, 2019).

Раздел «О чем будем читать?» знакомит детей с хлебом. На одном развороте в текстах разного вида можно увидеть загадку, пословицу и поговорку, группы однокоренных слов, историческую справку, описательные тексты и изображения. Не обошли авторы стороной беседу и самостоятельную работу. Детям предлагается две темы для размышления: «Почему так говорят?» (ниже даны пословицы) и «Как хлеб приходит на стол?» (Соловейчик, 2019, с.84-85).

Раздел «Вспомни и узнай» представлен текстом про дятла, который

рекомендуется озаглавить и прочитать по слогам (Соловейчик, 2019, с.86).

Тема природы вновь не осталась в стороне на страницах раздела «Читай и повторяй». Здесь подробно описывается рецепт приготовления щей, но вначале предлагается выбрать необходимые для этого овощи (Соловейчик, 2019, с.90-91).

Текст «Клестята», рассказывающий об особенностях этой птицы, направлен на закрепление темы «Безударные гласные в корне слова» (Соловейчик, 2019).

На странице 101 располагается забавный текст про клюкву. Внизу к тексту есть вопросы, ответы на которые можно обнаружить в повествовании, но они неочевидны, учащиеся должны их найти (Соловейчик, 2019).

Текст «Илья и его друг» вновь возвращает учащихся к теме домашних животных, дружбы с ними (Соловейчик, 2019, с.109).

Рассказ «Рыбка для братьев» стоит отметить, потому что текст имеет метапредметную направленность. Текст про кота и пойманную им рыбу имеет природный сюжет, закрепляет две темы: «Парные по глухости-звонкости согласные на конце слова» и «Парные по глухости-звонкости согласные перед другим парным согласным». К тексту прилагаются математические вопросы: «Сколько всего рыбок съели братья Котофея? А сколько рыбок поймал Котофей?» (Соловейчик, 2019, с.109).

На одном из разворотов букваря собраны двустишия, в каждом из которых строки начинаются с одной и той же буквы. Например: «Аист с нами прожил лето, а зимой гостил он где-то», «Мед в лесу медведь нашел, мало меду, много пчел». Из 12 двустиший на развороте теме природы посвящены 10 (Соловейчик, 2019, с.118-119).

В заключении учебника авторы вновь возвращаются к теме природы, и в разделе «Знаешь ли ты, что...» размещают интересные факты о листьях, страусе и жирафе (Соловейчик, 2019, с.121). В разделе «Сколько интересных книг» предлагаются рассказы «Тайна скворечника», «Про обезьянку» и к самостоятельному прочтению, среди прочих, книги Н. Сладкова «Лесные тайнички», Б. Житкова «Рассказы о животных», Е. Чарушина «Про Томку»

(Соловейчик, 2019, с.124-125).

На этом изучение «Букваря» заканчивается, и учащиеся 1 класса начинают обучение по учебнику «Литературное чтение». Продолжается ли изучение концепта «природа» в данном учебнике?

Уже на странице 15 размещен рассказ Л. Пантелеева «Ау», где затрагивается тема поведения человека в лесу (Кубасова, 2012, с.15-16). Далее в учебнике есть веселое стихотворение В.Смита «Час потехи» на отработку междометий (Кубасова, 2012, с.35-36). На странице 39 потешка «Идет коза рогатая...» и на страницах 40-41 колыбельные: «Ай, бай, бай. Ты, собачка, не лай...», «Котик серый, хвостик белый, приди, котик, ночевать...», знакомые большинству детей с младенчества (Кубасова, 2012, с.40 – 41).

Авторы учебника «Литературное чтение» продолжают знакомить читателей с загадками на тему «Природы» (Кубасова, 2012). Примечательно, что часть из них содержит изображения-подсказки, а часть — нет, при этом изображения-ответы дети должны нарисовать сами.

На странице 52 описываются правила игры в прятки на примере сказки про цыпленка и гусеницу (Кубасова, 2012). Тема природы встречается и в скороговорках («У осы не усы, не усищи, а усики», «Идет с козой козел косой»), и в небылицах («По поднебесью, братцы, медведь летит...»), и в забавных стихах С. Маршака «Я видел» (Кубасова, 2012, с.61).

Юмористическое стихотворение «Если вы собрались в гости» А. Усачева продолжает тему домашних питомцев, и сразу после него представлено произведение С. Маршака «Пудель», по которому предлагается аналитическая работа, в том числе с изображениями (Кубасова, 2012).

В разделе «Что такое хорошо и что такое плохо» размещены притча Л. Толстого «Два товарища» (Кубасова, 2012, с.94-95), басня С. Михалкова «Ошибка» (Кубасова, 2012, с.99-101) и сказка М. Пляцковского «Добрая лошадь» (Кубасова, 2012, с.108-110). Стоит отметить, что именно в этом разделе предлагаются произведения, в которых авторы через образы животных пытались показать те или иные человеческие качества, чаще отрицательные, не присущие

животным в натуральной среде.

Заключительный раздел учебника «Там чудеса» посвящен сказкам. На первой же странице раздела учащимся предлагается схема для узнавания сказки «Репка» (Кубасова, 2012). Далее загадочные строки А. Шибеева, где дети должны по нескольким поэтическим строкам и изображению узнать сказку. Среди предложенных много текстов и о животных. Работа рассчитана на знание детьми всех предложенных сказок (Кубасова, 2012).

В самом учебном издании представлено 8 сказок, из которых 5 — о животных. Среди них есть русские народные, ингушская, авторские сказки. Неудивительно, что детям предлагается такое количество текстов в данном жанре, где животные являются главными персонажами, потому что они всегда жили и живут рядом с человеком, занимая особое место в его жизни.

Анализируя, можно увидеть, что ни один из разделов учебников авторы не оставили без внимания к концепту «Природа». Практически на каждом развороте, абсолютно в каждой теме так или иначе встречаются составляющие концепта. Разными жанрами и заданиями авторы учебника стремились создать у детей целостное восприятие картины природы. Представлены разные виды литературных произведений, много веселых поэтических произведений, что детям этого возраста особенно нравится. Предлагается очень разнообразная работа с текстами учебников.

В «Букваре» и учебнике «Литературное чтение» речь идет о временах года, диких и домашних растениях, животных, птицах, рыбах, насекомых, необходимости заботиться о природе. Даны интересные детям 6-8 лет задания. Составляя учебник, авторы ориентировались на достаточно широкие познания учащихся относительно концепта «природа», так как многие задания опираются на уже имеющиеся знания и нацелены на закрепление информации. Ненавязчиво вводятся упражнения с большим количеством новой информации, часто в игровой форме.

Также стоит отметить, что авторы учебника учитывают время года, когда изучается материал, для того, чтобы было как можно больше возможностей

увидеть, почувствовать, изучить многие моменты в реальности.

### **Заключение**

Таким образом, концепт «природа» подробно рассмотрен с разных сторон с учетом возрастных особенностей обучающихся.

В период начального обучения формируется интерес к осваиваемому новому материалу. Но этот процесс не может происходить автоматически, он должен быть связан с активизацией познавательной деятельности учащихся. Комплексная, последовательная работа над значимыми в ценностном плане концептами является средством объединения процессов познания и речевого развития. Использование концептного подхода — путь к формированию интереса к важной составляющей нашей жизни — окружающему нас миру.

### **Литература**

1. Ассуирова Л.В., Хаймович Л.В. (2018) Общие подходы к организации работы с использованием концепта на уроках русского языка. *Формирование культурной идентичности обучающихся в процессе филологического образования: сборник научных трудов* / сост. и отв. ред. Т.И. Зиновьева. М., 203-231.
2. Букварь (в 2 частях) 1 класс (2019). Часть 1: учебник / М.С. Соловейчик, Н.М. Бетенькова, Н.С. Кузьменко, О.Е. Курлыгина. Смоленск: Ассоциация 21 век.
3. Букварь (в 2 частях) 1 класс (2019). Часть 2: учебник / М.С. Соловейчик, Н.М. Бетенькова, Н.С. Кузьменко, О.Е. Курлыгина. Смоленск: Ассоциация 21 век.
4. Касьян Л. А. (2010) Термин «концепт» в современной лингвистике: различные его толкования. *Вестник ЮГУ*, 2(17), 50-53.
5. Кубасова О.В. (2012) Литературное чтение. Учебник для 1 класса общеобразовательных учреждений. Смоленск: Ассоциация XXI век.
6. Степанов Ю.С. (2001) Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования. М.: Школа «Языки русской культуры».



УДК 373.31

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С ЮМОРИСТИЧЕСКИМ ОТТЕНКОМ КАК  
СРЕДСТВО ВЫРАЖЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА МОРДВЫ

**Богдашкина С.В.**

*кандидат филологических наук, доцент*

*ФГБОУ ВО «МГПУ им. М. Е. Евсевьева»*

*г. Саранск*

[svjatok@mail.ru](mailto:svjatok@mail.ru)

**Маскаева В.А.**

*студент*

*ФГБОУ ВО «МГПУ им. М. Е. Евсевьева»*

*г. Саранск*

[vera-maskaeva@mail.ru](mailto:vera-maskaeva@mail.ru)

**Старцев А.В.**

*аспирант*

*ФГБОУ ВО «МГПУ им. М. Е. Евсевьева»*

*г. Саранск*

[starcev.andrey13@yandex.ru](mailto:starcev.andrey13@yandex.ru)

*Аннотация.* В статье анализируются фразеологизмы с юмористическим оттенком как средство выражения языковой картины мира мордвы, кроме того дается многоаспектное рассмотрение понятия «картина мира», приводятся мнения ученых (в частности, И. Гердера, Г.А. Брутяна, Ю.Н. Караулова, Г.В. Колшанского, В.И. Постовалова, Б.А. Серебренникова, В.Н. Телия, В.В. Морковкина, Н.Н. Гончаровой, Д.В. Бердниковой), по-разному раскрывающих сущность понятий «языковая картина мира» и «концептуальная (логическая) картина мира». В данной статье ставится цель изучить фразеологизмы с юмористическим оттенком как средство выражения

языковой картины мира мордвы. Ведущим исследовательским методом в работе является описательный, который предполагает комплексный анализ фразеологических единиц рассматриваемой семантической группы, взятых из мордовской художественной литературы. Кроме того, в работе анализируются средства художественной выразительности и лингвистические механизмы, применяемые для создания юмористических эффектов, а также приводятся исследователи, подробно рассматривающие юмористический оттенок в семантике фразеологических единиц (И.В. Арнольд, С.В. Богдашкина, Г.Ф. Попова, А.Ф. Артемова, Е.А. Погарская, Н.М. Шанский). В данной статье осуществляется описание наиболее важных моделей контекстуального использования фразеологических единиц в текстах сатирического и юмористического характера. Результатом работы является комплексный анализ структуры и семантики фразеологических единиц иронического характера как средства выражения языковой картины мира мордвы, так как именно эти устойчивые выражения, являясь единицами вторичной номинации, способствуют выражению ценностного отношения говорящего к познаваемому миру, его субъективного отношения к жизненным реалиям, личностям.

**Ключевые слова:** фразеологическая единица, картина мира, фразеологический дериват, художественный текст, синонимические отношения, неологизм.

PHRASEOLOGICAL UNITS WITH A HUMOROUS TINGE AS A MEANS  
OF EXPRESSING THE LINGUISTIC PICTURE OF THE WORLD OF  
MORDVINS

***Bogdashkina S. V.***

*candidate of Philological Sciences, associate professor*

*Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseviev*

*Saransk*

[svjatok@mail.ru](mailto:svjatok@mail.ru)

***Maskayeva V.A.***

*student*

*Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseviev,*

*Saransk*

[vera-maskaeva@mail.ru](mailto:vera-maskaeva@mail.ru)

**Startsev A.V.**

*Postgraduate student*

*Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseviev,*

*Saransk*

[starcev.andrey13@yandex.ru](mailto:starcev.andrey13@yandex.ru)

**Abstract.** *In this paper, phraseological units with a humorous tinge are analyzed as a means of expressing the linguistic picture of the world of Mordvins, in addition, a multidimensional consideration of the concept of "picture of the world" is given, the opinions of scientists (in particular, I. Herder, G.A. Brutyan, Yu.N. Karaulov, G.V. Kolshansky, V.I. Postovalov, B.A. Serebrennikov, V.N. Telia, V.V. Morkovkin, N.N. Goncharova, D.V. Berdnikova) are given, revealing the essence of concepts in different ways "language picture of the world" and "conceptual (logical) picture of the world". This article aims to study phraseological units with a humorous connotation as a means of expressing the linguistic picture of the world of Mordvins. The leading research method in the work is descriptive, which involves a comprehensive analysis of phraseological units of the semantic group under consideration, taken from Mordovian fiction. In addition, the paper analyzes the means of artistic expression and linguistic mechanisms used to create humorous effects, and also provides researchers who consider in detail the humorous connotation in the semantics of phraseological units (I.V. Arnold, S.V. Bogdashkina, G.F. Popova, A.F. Artemova, E.A. Pogarskaya, N.M. Shansky). This article describes the most important models of contextual use of phraseological units in satirical and humorous texts. The result of the work is a comprehensive analysis of the structure and semantics of phraseological units of an ironic nature as a means of expressing the linguistic picture of the world of Mordvins, since it is these stable expressions, being units of secondary nomination, that contribute to the expression of the speaker's value attitude to the world being known,*

*his subjective attitude to life realities, personalities.*

**Keywords:** *phraseological unit, worldview, phraseological derivative, artistic text, synonymic relations, neologism.*

## **Введение**

Юмор является неотъемлемой частью жизни человека, поэтому он служит объектом изучения лингвистов, психологов, литературоведов и социологов.

Цель нашего исследования — изучить фразеологизмы с юмористическим оттенком как средство выражения языковой картины мира мордвы. Так, в сознании любого народа исторически складывается неповторимое представление о мире, жизни, предназначении человеческой судьбы.

Изучению языковой картины мира посвящены работы И. Гердера, Г.А. Брутяна, Ю.Н. Караулова, Г.В. Колшанского, В.И. Постовалова, Б.А. Серебренникова, В.Н. Телия и др., которые проводят грань между логической (концептуальной) и языковой картинами мира, однако ряд исследователей, в частности, В.В. Морковкин и Н.Н. Гончарова, считают, что подобное разграничение недостаточно корректно, ибо «концепты являются основными единицами языковой картины мира» (Гончарова, 2012, с.396). В нашей работе мы вслед за Д.В. Бердниковой будем рассматривать языковую картину мира как часть концептуальной (логической) картины мира, поэтому отметим, что «среди большого разброса мнений о сущности понятия языковая картина мира, бесспорным остается то, что языковое членение мира отличается у разных народов» (Бердникова, 2010, с.271). В процессе исторического развития в человеческом сознании формируется субъективное отношение к жизненным реалиям, отражение «окружающей» действительности в целом. Наряду с понятийной картиной мира в сознании человека возникает не тождественная ей языковая картина мира.

## **Материалы и методы**

Проанализированная мордовская художественная литература, содержание региональной газеты «Мокшень правда» («Мокшанская правда») и детского

журнала «Якстерь тяштенья» («Красная звездочка») позволяют утверждать, что мордовская речь богата фразеологическими единицами, носящими юмористический оттенок. Ведущим исследовательским методом в работе является описательный, который предполагает комплексный анализ фразеологических единиц рассматриваемой семантической группы, взятых из мордовской художественной литературы. Так, многообразие фразеологизмов, идиом, максиом, метафор позволяет глубже понять специфику мировосприятия мордовского народа, его менталитет.

В языкознании юмористический аспект (средства художественной выразительности и лингвистические механизмы, применяемые для создания юмористических эффектов) является достаточно изученным. Полно и подробно юмористическая проблематика была рассмотрена И.В. Арнольд (Арнольд, 2019), С.В. Богдашкиной (Богдашкина, 2014), Г.Ф. Поповой (Попова, 1985), А.Ф. Артемовой (Артемова, 1976), Е.А. Погарской (Погарская, 1985), Н.М. Шанским и др. Однако проблема существования в мордовских (мокша и эрзя) языках фразеологических единиц как способа создания и выражения комического эффекта является актуальной, так как ранее мордовскими языковедами не предпринимались попытки анализа данного вопроса.

Из ряда научных разработок перечисленных ученых в нашей работе мы будем придерживаться позиций Н.М. Шанского, согласно которому фразеологизмы в художественном тексте нередко могут употребляться в трансформированном виде, другими словами — с иной структурой и значением или с новыми экспрессивными свойствами (Шанский, 1985). В большинстве случаев фразеологические единицы в сатирических текстах подвергаются таким модификациям, как создание авторских неологизмов, разрушение образного значения, изменение количества входящих в фразеологическую единицу компонентов.

### **Результаты**

Отметим, что моделированные фразеологические единицы, носящие индивидуально-авторский характер, функционируют только в тексте, в котором

они были созданы, хотя часть из них может закрепиться в языке: *сатомс пе* (букв.: настигнуть конца, кончины): *Эрхкса уендсь кроколилсь. Оцю кал сонь кургоц нильсь, малати тят эце, тоньге сацы пецень.* «В море плавал крокодил. Он съел много рыб, не подходи к нему, иначе и тебе придет конец» («Якстерь тяштенья», 2020, с. 12); *мумс киня седи малас* (букв.: найти путь к сердцу): *И сась алясь тяфтама мяльс: эряви мумс туфтал, штоба сувамс учительницать пjali, а тоса корхтай мархтонза и муй киня седи малазонза. А туфталоц тяфтамоль. Пята покоди больницяса сантехникоск – петни ведень шудефти трубат, кратт и кой-месть лият. Мезен ъаф туфтал! Сантехник пjлот сась!* «И пришел он к такой мысли: надо придумать причину, чтобы пойти в гости к учительнице, а там поговорить с ней и найти путь к ее сердцу. А причина состоит в следующем. Петя работает в больнице сантехником — чинит водопроводные трубы, краны и многое другое. Чем не повод! Сантехник нанесет визит!» («Мокшень правда», 2019 с.10); *Васедсть кафта стирнят. Васенцесь: — Молян исяк веть ульцява. Шобда. Ванан, инголен церань цельф. И тунь ласкозь прянь-полдань синдезь. — Сатыть церать цельфонц? «Встретились две девушки. Одна говорит: — Иду вечером по улице. Темно. Вижу тень, напоминающую мужской силуэт. Побежала сломя голову. — Удалось тебе догнать тень?»* («Якстерь тяштенья», 2021, с.23). При этом созданные по аналогии окказиональные дериваты могут вступать в системные отношения, синонимические или антонимичные. К примеру, окказиональная фразеологическая единица «сатомс пе» вступает в синонимические отношения с одноструктурными фразеологизмами *тумс эздонк* (букв.: покинуть нас), *максомс эряфценъ* (букв.: отдать жизнь), *працамс эряфть мархта* (букв.: попрощаться с жизнью), в свою очередь, авторский фразеологизм «мумс киня седи малас» близок по своей семантике с одноструктурными фразеологизмами *мумс фкя кяль* (букв.: найти общий язык), *самс фкя мяльс* (букв.: прийти к общей мысли) и т.д. Так, внутренняя форма авторского фразеологизма в сатирическом произведении позволяет кратко и лаконично показать иронию автора над созданными персонажами, передать их частичную самохарактеристику.

Для ряда фразеологических единиц проанализированных нами художественных юмористических и сатирических текстов характерным является приём изменения порядка входящих в состав фразеологизма компонентов, например: *латта азомс* (букв.: донести новость): *Мзярда немецне тусть, Куськоров эрызста етась шоссейнай кить омбокс, кяшь шяйдишетнень еткс и кайгиста кяркназевсь, тяфта ерась азомс латта эсь колгаза разведчик ялганзонды. Но кивок изь отвеча.* «Когда немцы скрылись, Куськоров перебежал через дорогу, спрятался в кустах и громко начал кричать, чтобы дать знать о себе своим друзьям, разведчикам. Но ответа не было» (Бычков, 1987, с.45); *каямс сельме* (букв.: отдать глаз «завидовать»): — *И ефси мон аф кецякоткшнян, а виденц корхтан. Тинь сембе сельме каятада, мес монь лефксозе тиннетнень коряс сяда еню и сяда цебярь.* «И совсем я не преувеличиваю, а говорю только правду. Вы завидуете тому, почему мое дитя по сравнению с вашими детьми более умное и хорошее» (Сайгин, 1969, с.56); *повомс сельминголи* (букв.: «попасться на глаза»): — *Мес лоткать церькаву сашендома? — сюци попсь бабанянь эса. — Шкайсь кельгсы сиренятнень эсь ширезонза сявондемаснон, — отвечась тонац. — Лоткан сельминголенза повондомда, шять, сон и юкстасамань.* «Почему перестала ходить в церковь? — ругает поп старушку. — Бог любит пожилых людей к себе забирать, — отвечает та. — Я перестану Ему на глаза попадаться, может, забудет меня» («Якстерь тяштенья», 2018, с.12). Подобная трансформация прежде всего помогает расширить границы авторской мысли, ярко выразить задуманную мысль, выделить подтекст.

В частности, в юмористических произведениях контекст, поддерживающий прямое значение фразеологизма, прогнозирует прямое значение фразеологической единицы, подготавливает к нему читателя: *вайгяль нолдамс* (букв.: пустить голос) *Стяй, аф шаманц рдазуть штасы и аф пряняц сеенди: веши-анай боком васта — макст конфеткат тейнза, а аф максат — вайгяль нолдай, пешкоды — хоть кудтьке катк!* «Встанет, ни умоется, ни прирасчешется: лишь бы полежать и конфеты поесть, не дашь — кричит так, хоть из дома выходи!» (Корчеганов, 1991, с. 32); *неке тонафтомс* (букв.: наполнить

живот «наестся»): *А Степан арась бокоянти, нолсезе кукушеннать и тусь сядатов — вайвелескянь рамама! Пяле ши якась тяфта базарга, **пеконц тонафтозе**, а киндинге цалковой ашезь панда.* «А Степан стоял в углу, облизывал ложку, пошел дальше — сметаны купить! Полдня проходил по базару, наелся и никому ни гроша не заплатил» («Мокшень правда», 2018, с. 10).

Подчеркнем, что окказиональные фразеологические дериваты, встречаемые в сатирическом тексте, являются результатом семантических преобразований исходной фразеологической единицы, при этом подвергаются изменениям и коннотативный, и предметно-логический аспекты значения исходного фразеологизма. Например: ***вадезь вадевомс модати*** (букв.: прилипнуть к земле «припасть к земле»): *Эрявсь эрядоне тумс мельгаст и сатомс. Но вдруг кулевсть немецонь вайгяльхть. Игнат **вадезь вадевсь модати**.* «Надо было быстрее пойти за ними. Но вдруг послышались голоса немцев. Игнат припал к земле» («Мокшень правда», 2020, с.8); ***пуворямс нярь*** (букв.: нос воротить «относиться к кому-либо, к чему-либо с презрением»): *Велеса эряфкшу ават улихть, шять, конацка лисель теенза рьвакс, а сон **нярениц пуворясы**. Мон, кле, нинге од церан и сяван рьвакс од стирь* «В селе еще остались женщины, может быть, какая-нибудь из них и согласилась выйти за него замуж, а он носом воротит. Я, якобы, еще молодой и найду себе девушку» («Мокшень правда», 2021, с.10) и др.

Фразеологизмы, являясь единицами вторичной номинации, способствуют выражению ценностного отношения говорящего к познаваемому миру, его субъективного отношения к жизненным реалиям, личностям, а также созданию требуемой комической тональности текста, ибо в основе комического содержания лежит, непосредственно, критическое отношение к окружающему миру. Данная мысль хорошо прослеживается на материале комического рассказа известного мордовского писателя А. Тяпаева «Мес морась Федя» («Почему поет Федя»): *Дръгань Таня кодама цебярь! **Сельмонза ефси ероннет. Пиленза стядот.** Аньцек шалхкоц лаши. А, пади, видеми шалхкоц. Аф вандыкиге вдь тейне рьвяяма, а кой-мзярс нинге учема. Аф! Аф! Дръгань Таня аф ладяй тейне.*

«Как хороша Таня! Глаза едва заметны. Уши вздернуты. Только нос широкий. А, может, выпрямится ее нос. Ведь не завтра мне жениться, а спустя некоторое время. Нет! Нет! Таня мне не подходит» (Тяпаев, 1969, с.45); *И вов лядсь мялезон Семань Валя. Кода юкстайне сонь, а? Тонафнемста партацка аф ичкози эздон. Сельмонзон най тетьксесь ширезон.* «И вот вспомнил я про Валю. Как я мог про нее забыть, а? В школьные годы и наши парты стояли рядом. Только на меня и таращила глазки» («Якстерь тяштень», 2019, с. 12).

### Заключение

Таким образом, результатом нашей работы является комплексный анализ структуры и семантики фразеологических единиц с юмористическим оттенком как средства выражения языковой картины мира мордвы. Из вышесказанного следует, что фразеологизмы мокшанского языка, имеющие высокую степень устойчивости лексического состава, подвергаются творческой модификации в целях усиления комического эффекта в художественном тексте.

### Литература

1. Арнольд И.В. (2019) Семантика. Стилистика. Интертекстуальность: сборник научных трудов. М.: ФЛИНТА.
2. Артемова А.Ф. (1976) Механизм создания комического в английской фразеологии: Автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. филол. наук, Москва, 23 с.
3. Бердникова Д.В. (2010) Языковая картина мира как часть концептуальной картины мира. *Актуальные проблемы преподавания иностранных языков в неязыковых вузах: Материалы Межфакультетской научно-методической конференции.* СПб., 271-278.
4. Богдашкина С.В. (2014) Выразительные возможности фразеологизмов в говорах мокшанского языка. *Образование и наука: современное состояние и перспективы развития: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции.* Тамбов, 26-29.

5. Бычков М.Н. (1987) Потмаксфтома эши = Бездонный колодец: ёфкст, легендат, рассказ (на морд–мокша языке). Саранск: Мордовское книжное издательство.
6. Гончарова Н.Н. (2012) Языковая культура мира как объект лингвистического описания. *Известия ТулГУ. Гуманитарные науки*, 396-405.
7. Корчеганов В.Н. (1991) Судьбань тяште = Звезда счастья: стихт и поэмат (на морд.-мокша языке). Саранск: Мордовское книжное издательство.
8. Мокшень правда. (2018) *Республиканская газета*, 34.
9. Мокшень правда. (2019) *Республиканская газета*, 34.
10. Мокшень правда (2020) *Республиканская газета*, 12.
11. Мокшень правда. (2021) *Республиканская газета*, 3.
12. Погарская Е.А. (1985) Лингвостилистические особенности взаимодействия фразеологических единиц и контекста при создании эффекта гротеска: на материале современной англоязычной прозы. Дис. ... канд. фил. наук, Москва, 214 с.
13. Попова Г.Ф. (1985) Модальная оценка как смысловой компонент текста комической направленности: на материале фр. худож. прозы. Дис. ... канд. фил. наук, Москва, 213 с.
14. Сайгин М.Л. (1962) Лихтибря: рассказ (на морд.-мокша языке). Саранск: Мордгиз.
15. Тяпаев А. (1969) Ернь сельме = Перепелиные глаза: повесть и рассказ (на морд.-мокша языке). Саранск: Мордовское книжное издательство.
16. Шанский Н.М. (1985) Фразеология современного русского языка. М.: Высшая школа.
17. Якстерь тяштенья (2018) *Ежемесячный иллюстрированный журнал для мокшанских детей и юношества*, 1, 31.
18. Якстерь тяштенья (2019) *Ежемесячный иллюстрированный журнал для мокшанских детей и юношества*, 10, 31.
19. Якстерь тяштенья (2020) *Ежемесячный иллюстрированный журнал для мокшанских детей и юношества*, 12, 31.

20. Якстерь тяштенья (2021) *Ежемесячный иллюстрированный журнал для мокшанских детей и юношества*, 4, 31.



УДК 373.31

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ  
ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Бурдина Б.Ю.**

директор МУ «Территориальная психолого-медико-педагогическая комиссия»

г. Саранск

[ptpk13@rambler.ru](mailto:ptpk13@rambler.ru)

*Аннотация.* Социализация лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ) является одним из стратегических направлений государственной политики в области образования. Ведь человек становится личностью только в процессе социализации, благодаря которой он обретает способность выполнять социальные функции, становится образованным, культурным, воспитанным человеком. Целенаправленно организованный процесс управления социализацией называется образованием. Под образованием понимается единый процесс физического и духовного становления личности. Школьное образование — составная часть социального. Оно базируется на единстве и взаимодействии знаний о социальной и индивидуальной жизни человека. Обучение является основной (первой) стороной социализации ребенка. Воспитание — вторая после научения сторона социализации ребенка, приобретение им человеческого жизненного опыта. Общими для обучения и воспитания являются механизмы приобретения человеком социального опыта, а специфическими — результаты научения. Социализация детей с ОВЗ зависит от нарушений, недоразвития высших психических функций, а также от социальной стороны. Ключевым моментом должна стать убежденность в том, что дети с ОВЗ не приспособляются к обществу, а включаются в жизнь на своих собственных условиях, которые общество принимает и учитывает. Инклюзивное образование — процесс развития общего образования, который

подразумевает его доступность для всех в части приспособления к потребностям каждого ребенка, вне зависимости от состояния его здоровья.

**Ключевые слова:** социализация, образование, ограниченные возможности здоровья, педагогический процесс, инклюзивное образование.

## SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN INCLUSIVE EDUCATION

**Burdina B.Y.**

*Director of MI "Territorial Psychological - Medical - Pedagogical Commission"*

*Saransk*

*[pmpk13@rambler.ru](mailto:pmpk13@rambler.ru)*

**Annotation.** *Socialization of persons with disabilities is one of the strategic directions of the state policy in the field of education. After all, a person becomes a person only in the process of socialization, thanks to which he acquires the ability to perform social functions, becomes an educated, cultured, educated person. Purposefully organized process of socialization management is called education. Education is understood as a single process of physical and spiritual formation of a person. School education is an integral part of social education. It is based on the unity and interaction of knowledge about the social and individual life of a person. Training is the main (first) the side of the child's socialization. Education is the second side of the child's socialization after learning, the acquisition of human life experience by him. The mechanisms of human acquisition of social experience are common for education and upbringing, and the results of learning are specific. The socialization of children with disabilities depends on disorders, underdevelopment of higher mental functions, as well as on the social side. The key point should be the conviction that children with disabilities do not adapt to society, but are included in life on their own terms, which society accepts and takes into account. Inclusive education is the process of developing general education, which implies its accessibility for everyone in terms of adapting to the needs of each child, regardless of his or her state of health.*

**Keywords:** *socialization, education, limited health opportunities, pedagogical*

*process, inclusive education.*

## **Введение**

Социализация подрастающего поколения на современном этапе общественного развития является одним из стратегических направлений государственной политики в области образования. Повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина, связана с созданием такой образовательной среды, которая обеспечивала бы успешную социализацию всех обучающихся вне зависимости от их психофизического состояния и развития.

В настоящее время процесс социализации является предметом исследования специалистов многих отраслей научного знания. Специалисты в области педагогики, психологии, философии, социологии вскрывают различные аспекты этого процесса, исследуют механизмы, этапы и стадии, факторы социализации.

Социализация — это совокупность всех социальных и психических процессов, посредством которых индивид усваивает систему знаний, норм. Это процесс и результат присвоения ребенком социального опыта по мере его интеллектуального и личностного развития, т.е, преобразование под влиянием обучения и воспитания его психических функций, присвоение социально-нравственных ценностей, норм и правил поведения, формирование мировоззрения. Как процесс рассматриваются особенности социального становления личности, а как результат — характеристика социального становления человека в соответствии с его возрастом и уровнем развития, а также отношением к сверстникам. Социализация — это развитие человека на протяжении всей жизни в процессе усвоения и воспроизводства культуры общества (Коджаспирова, Коджаспиров, 2001).

## **Материалы и методы**

Общественно-социальное становление личности принято называть

социализацией. Т. Парсонс и Р. Мертон понимают под социализацией процесс полной интеграции личности в социальную систему путем приспособления или адаптации к последней. А. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс понимают социализацию как процесс самоактуализации и самореализации личности.

Процесс можно представить как совокупность ряда составляющих: стихийной социализации, относительно направленной социализации, относительно социально контролируемой социализации (Назарова, 2002).

Суть социализации состоит в том, что она формирует человека как члена того общества, к которому он принадлежит. Это двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей; с другой стороны, процесс активного воспроизводства системы социальных связей индивидом за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду (Коробейников, 2002).

Сущность социализации состоит в сочетании приспособления (адаптации) и обособления человека в условиях конкретного общества. Человек рассматривается и как объект социализации, и как субъект социализации. К факторам, влияющим на социализацию, относятся: мегафакторы, макрофакторы, мезофакторы, микрофакторы. Социализация осуществляется через универсальные средства и механизмы воспитания: традиционный, институциональный, стилизованный, межличностный. Результатом социализации является социализированность. Человек становится личностью только в процессе социализации, благодаря которой он обретает способность выполнять социальные функции, становится образованным, культурным, воспитанным человеком (Семенова 2019).

Педагогику занимает вопрос социализации человека на всех возрастных этапах в двух аспектах: 1) исследование сущности относительно социально-контролируемой её части — воспитания, его тенденции и перспективы; принципы, содержание, формы и методы; 2) специальный раздел педагогики — социология воспитания — изучает общество как социализирующую среду,

выявляет его воспитательные возможности для поисков путей и способов использования и усиления позитивных влияний на человека и нивелирования, коррекции, компенсации негативного (Малофеев, 1997). Педагогические аспекты социализации отражены в трудах Н. В. Андреевской, С. Г. Вершловского, Б. З. Вульфсона, Н. Ф. Головановой, И. Ф. Исаева, И. С. Кона, М. С. Комарова, В. Т. Лисовского, А. В. Мудрика, М. И. Рожкова, В. И. Слостенина, Е. И. Шиянова, И. И. Фришман.

Социализация происходит в микро и макросоциуме. Процесс обучения и воспитания рассматривается как система условий, обеспечивающих развитие детей. У них будут формироваться не только предметные, но и так называемые надпредметные и личностные компетенции. Наряду с высоким уровнем знаний не менее важной задачей обучения является проблема социализации. Необходимо отслеживать формирование надпредметных компетенций учащихся, их личностное развитие и в итоге уровень их социализации. Ведь развитие личности — это не аморфное понятие, а процесс, связанный с формированием ответственной позиции человека по отношению к своей деятельности, к другим людям, к самому себе.

Целенаправленно организованный процесс социализации называется образованием. Под образованием понимается единый процесс физического и духовного становления личности. Образование как социальное явление — это, прежде всего, объективная общественная ценность; относительно самостоятельная система, функцией которой является систематическое обучение и воспитание, ориентированное на овладение определенными знаниями, умениями, навыками, содержание которых определяется социально-экономическими, политическими сторонами и уровнем материально-технического развития (Аксенова, 2001). Образование — целенаправленный процесс социализации, результатом которого является единство обучения и воспитания. Школьное образование — составная часть социального. Оно базируется на единстве и взаимодействии знаний о социальной и индивидуальной жизни человека. Школа выступает для ребенка первой и

основной моделью социального мира. Именно школьный опыт помогает освоить те законы, по которым живет взрослый мир.

Обучение является основной (первой) стороной социализации ребенка. В обучении центром внимания является становление познавательных процессов, его способностей, приобретение им знаний, умений и навыков. Воспитание — вторая после научения сторона социализации ребенка, приобретение им человеческого жизненного опыта.

Воспитание — это не отдельный процесс, а сторона научения. Общими для обучения и воспитания являются механизмы приобретения человеком социального опыта, а специфическими — результаты научения. К результатам научения применительно к воспитанию относятся свойства и качества личности, формы социального поведения; применительно к обучению — знания, умения, навыки. Социализация — это и образование, и воспитание, а также способность активной личности. Процесс социализации — это процесс взаимодействия личности и общества. Человек является и объектом, и субъектом процесса социализации, но человек может стать и жертвой этого процесса. К реальным жертвам неблагоприятных условий социализации можно отнести детей с ОВЗ (Семенова, 2019).

Категория лиц с ОВЗ представлена людьми, имеющими различные по степени сложности и характеру отклонений в психофизическом развитии.

Лицо с ОВЗ — лицо, имеющее физический и /или психический недостаток, который препятствует освоению образовательных программ без создания специальных условий для получения образования.

Недостаток — физический или психический недостаток, подтвержденный психолого-медико-педагогической комиссией (далее — ПМПК).

Физический недостаток — подтвержденный в установленном порядке временный или постоянный недостаток в развитии и/или функционировании органа человека либо хроническое, соматическое или инфекционное заболевание. Психический недостаток — подтвержденный в установленном порядке временный или постоянный недостаток в психическом развитии

человека, включая нарушения речи, эмоционально-волевой сферы, в том числе аутизм, последствия повреждения мозга, в том числе умственная отсталость, задержка психического развития, создающие трудности в обучении.

Сложный недостаток — совокупность физических и/или психических недостатков.

В педагогике к категории лиц с ограниченными возможностями здоровья относятся лица: глухие, слабослышащие, слепые, слабовидящие, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с нарушениями интеллекта, с задержкой психического развития, с тяжелыми нарушениями речи, с РАС, с тяжелыми множественными нарушениями в развитии (Назарова, 2002).

В медицине эта категория лиц определяется по локализации нарушений той или иной системы организма: телесные, сенсорные, деятельности мозга. В педагогике важным является причина возникновения нарушения: врожденные, несчастный случай, производственная травма, ДТП, экологическая болезнь, то есть, происхождение биологической или социальной обусловленности. Это позволяет педагогу иметь необходимые исходные данные для планирования индивидуальной программы специальной педагогической помощи. Важным является и степень поражения, что позволяет дифференцировать различные категории лиц с ОВЗ, а так же более точно определить характер и объем особых образовательных и социальных потребностей каждого конкретного человека с проблемами в развитии, с большей долей вероятности определить социально и образовательно значимые особые потребности ребенка с ОВЗ и, соответственно, направления коррекционно-образовательной деятельности, социализации.

### **Обсуждение результатов**

Статистические данные свидетельствуют о том, что сегодня количество людей с ограниченными возможностями здоровья в России не уменьшается.

По оценкам Министерства просвещения Российской Федерации, в настоящее время детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) более 5,5% от общего числа обучающихся в образовательных учреждениях. Из них 64% получают образование в общеобразовательных школах, 11% обучаются на

дому, 15% детей обучаются в системе специального образования, а более 10% детей школьного возраста не обучаются вовсе. Обращает на себя внимание и тот факт, что количество детей, не признанных инвалидами в установленном порядке, то есть, не прошедших медико-социальную экспертизу, но имеющих временные или постоянные нарушения в физическом и (или) психическом развитии и нуждающихся в создании специальных условий обучения и воспитания, гораздо больше, что составляет более 50% (данные Всероссийской детской диспансеризации 2002 г.).

В современном российском обществе углубляется социальное расслоение, что находит отражение и в системе образования. Многообразие форм и методов обучения сопровождается избирательным и сегрегирующим подходом к участникам педагогического процесса. Разнонаправленность интегративных и дифференцирующих тенденций социальной динамики, рассогласованность общественных потребностей, целей и функций затрудняют реформирование институтов общего и специального образования. Влияние данных процессов особенно остро испытывают на себе дети с ОВЗ. Освоение детьми с ОВЗ социального опыта, включение в существующую систему общественных отношений требует от общества определенных дополнительных мер, средств и усилий, в частности: специальные программы, основанные на знании закономерностей, задач, сущности процесса социализации (Б.М. Кулевая, Э.И. Леонгард, Е.А. Стребелева, Н.Д. Шматко, 2001).

Совсем недавно в России государственная социальная политика была ориентирована на сегрегацию, изоляцию таких детей. Происходящие в настоящее время в России глубокие социокультурные изменения определяют актуальность разработки методических и теоретических оснований внедрения инновационных образовательных программ и технологий, ориентированных на качественное совершенствование процесса социализации лиц с ОВЗ. Однако проблема социализации детей с ОВЗ, обучающихся в общеобразовательных школах, не является предметом специального исследования, хотя данная проблема весьма актуальна в теоретическом и практическом отношении.

Почему и какие проблемы возникают? Прежде всего, это социальные проблемы: недостаточные формы социальной поддержки, недоступность образования и здравоохранения. Одной из наиболее существенных проблем является отношение общества и государства к лицам с ОВЗ. Это отношение проявляется в различных аспектах: в создании системы специального образования, обучения и т.д. «Выравнивание» возможностей ребенка с ОВЗ носит гуманистический характер, требует деятельностного подхода, инновационного по своей сути.

Дети с ОВЗ имеют нарушения в развитии, затруднения в самообслуживании, общении, обучении, овладении в будущем профессиональными навыками, что, в свою очередь, проявляется в социальной дезадаптированности.

Специфика социализации детей с ОВЗ зависит от нарушений, недоразвития высших психических функций, а также от социальной стороны. Необходимо, чтобы пространственная и временная организация образовательной среды соответствовала возможностям ребенка.

Исследования ученых (Л. С. Выготский, М. Ф. Гнездилов, Л. В. Занков, В. Г. Петрова, И. М. Соловьев и др.) свидетельствуют о значительном потенциале детей с ограниченными возможностями здоровья, который может быть реализован в специально созданных условиях общеобразовательных учреждений (Выготский, 1995). При организации обучения детей с ОВЗ выделяется ряд проблем, которые возникают в связи с задачами социализации учащихся. Условно их можно отнести к таким компонентам образовательного процесса как: организация совместного обучения учеников с разными образовательными потребностями, взаимодействие учащихся с одноклассниками, отношение родителей к совместному обучению, особенности воспитания детей с ОВЗ. Ключевым моментом должна стать убежденность в том, что дети с ОВЗ не приспособляются к обществу, а включаются в жизнь на своих собственных условиях, которые общество принимает и учитывает.

Перед педагогами общеобразовательных учреждений встают проблемы,

связанные с особенностями взаимодействия с учащимися, имеющими ограниченные возможности здоровья.

Наиболее приоритетным и закономерным направлением этой работы выступает инклюзивное образование — процесс развития общего образования, который подразумевает его доступность для всех в части приспособления к потребностям каждого ребенка, вне зависимости от состояния его здоровья.

Целью инклюзивного образования является преодоление социальных, физиологических и психологических барьеров на пути лица с ОВЗ к общему образованию, введение в его в культуру, приобщение к жизни в социуме.

Рассматривая приоритеты инклюзивного образования, выделяют следующее — это социальная адаптация на каждом возрастном этапе; природосообразность образовательных задач, методов и методик как возможностям человека, так и общей логики развития; развитие информационно-коммуникативных компетенций, умений взаимодействовать с другими людьми; создание безбарьерной образовательной среды.

Выделяют критерии, определяющие возможность инклюзивного образования, к которым относятся: возможность человека; готовность конкретного образовательного учреждения; готовность социума.

К сожалению, этот процесс носит нестабильный характер. В соответствии с Законом об Образовании, только ПМПК может определить статус ребенка с ограниченными возможностями здоровья. За последние три года специалистами нашего учреждения было обследовано 6 400 человек, из них детей дошкольного возраста 3000 человек, школьного возраста соответственно 3400 человек. Из всех обследованных 90% — это лица с ограниченными возможностями здоровья. В инклюзивную практику введены 30% обучающихся. Анализируя уровень социализации данной категории, мы обратили внимание, что не для всех групп нозологий, введённых в инклюзивную практику в полном объеме, создаются специальные условия на основе разработанного психолого-педагогического сопровождения. Что, в свою очередь, приводит к проблемам социализации. Особенно это касается категорий обучающихся с РАС и тяжелыми

множественными нарушениями в развитии.

### **Заключение**

Таким образом, мы выделяем следующие проблемы инклюзивного образования на современном этапе — это непринятие людей с ОВЗ, непринятие идеологии инклюзивного образования, трудности социально-психологической адаптации людей с ОВЗ.

Для осуществления данного направления необходимо наличие ряда условий: готовность общества понимать и разделять личные проблемы человека с ОВЗ, стабильная государственная гарантия, кадровое и материально-техническое обеспечение, создание условий взаимодействия специального и общего образования для сопровождения детей с ОВЗ. Процесс сопровождения должен включать комплекс мер, к которым относится система психолого-педагогического, медицинско-оздоровительного и социального сопровождения, через реализацию индивидуально образовательных маршрутов, меньшая наполняемость классов, адаптированные программы, специальное дидактическое и коррекционно-развивающее оборудование, повышение профессиональной компетенции педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, дополнительный штат высококвалифицированных специалистов (учителей-дефектологов: олигофренопедагогов, сурдопедагогов, тифлопедагогов; учителей-логопедов, педагогов-психологов, социальных педагогов, тьюторов).

### **Литература**

1. Акимова М. К., Козлова В. Т. (1992) Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход. М.: Знание.
2. Аксенова Л. И. (2001) Социальная педагогика в специальном образовании. М.: Издательский центр «Академия».
3. Бренер Д.А., Сафонова Т.В. (2017) Актуальные вопросы инклюзивного образования. *Практическая дефектология*, 2(10), 3-7.
4. Бурдина Б.Ю. (2011) Актуальные вопросы обучения лиц с ОВЗ. *Сборник монографий «Гуманитарные технологии в образовании»*. Саранск: ФГБОУ ВПО «МГПИ».

5. Бурдина Б.Ю. (2013) Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ: *Актуальные проблемы детей с ОВЗ*. Саранск: ФГБОУ ВПО «МГПИ».
6. Выготский Л. С. (1995) Проблемы дефектологии. М.: Просвещение.
7. Горюшина Е.А., Гусева Н.А., Румянцева Н.В. (2018) Повышение доступности реализации дополнительных общеобразовательных программ для детей с ограниченными возможностями здоровья. Ярославль: ЯГПУ.
8. Дмитриев А.А. (2017) Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья. М.: ИИУ МГОУ.
9. Журавлев В. И. (1984) Взаимосвязь педагогической науки и практики. М.: Педагогика.
10. Заширинская О. В. (2001) Коммуникативные качества личности в контексте социализации детей с ЗПР. Историческая психология и ментальность. Детство. Семья. Опыт. Спб.
11. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. (2001) Педагогический словарь. М. Издательский центр «Академия».
12. Козлова О. Н. (1996) Проблемы обучения. М.: Педагогика.
13. Коробейников И. А. (2002) Нарушения развития и социальная адаптация. М.: ПЕР СЭ.
14. Кулевая Б. М., Леонгард Э. И., Стребелева Е. А., Шматко Н. Д. (2001) *Международная научно-практическая конференция по проблемам интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (с особыми образовательными потребностями). Актуальные проблемы интегрированного обучения*. М.
15. Малер А. Р. (2002) Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии: Методическое пособие. М.: АРКТИ.
16. Малофеев Н. Н. (2004) О научных подходах к совершенствованию специального образования в России. *Дефектология*, 6, 67-74.

17. Малофеев Н. Н. (1997) Стратегия и тактика переходного периода в развитии отечественной системы специального образования и государственной системы помощи детям с особыми проблемами. *Дефектология*, 6, 3-10.
18. Мудрик А. В. (1999) Социальная педагогика / Под ред. В. А. Слостенина. М.
19. Назарова Н.М. (2002) Специальная педагогика. М.: Издательский центр «Академия».
20. Семенова Л.Е. (2019) Психологическое благополучие субъектов инклюзивного образования. Саратов.
21. Шипицина Л. М. (2002) «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. СПб.



УДК 37.014, 37.031

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ЛОГИСТИКА  
КОНКУРСНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ  
В УСЛОВИЯХ ЭКОСИСТЕМНОГО ПОДХОДА

*Демидова Е.А.*

*директор ресурсного центра института непрерывного образования  
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»,  
г. Москва,*

[demidovaea@mgpu.ru](mailto:demidovaea@mgpu.ru)

***Аннотация:** Логистика играет важную роль в нашей повседневной жизни, это фундамент, который влияет и на компании, и на обычных потребителей. Логистику традиционно связывают с задачами снабжения и поставок продукции. Однако логистика – это решение задач оптимизации разных процессов, в том числе образовательных. Благодаря логистическому ракурсу можно отстраниться от традиционных аспектов рассмотрения образовательного процесса и сосредоточиться на структурных проблемах и особенностях управления. Логистика – это экосистема, в которой все отрасли и участники полагаются друг на друга. В статье автором рассматриваются вопросы использования логистики (в контексте статьи – образовательной логистики) для выстраивания индивидуального маршрута по подготовке обучающегося к естественнонаучному исследованию в рамках конкурса.*

***Ключевые понятия:** образовательная логистика, проектная работа, обучающиеся, экосистемный подход.*

EDUCATIONAL LOGISTICS  
OF COMPETITIVE RESEARCH OF STUDENTS  
IN THE CONDITIONS OF ECOSYSTEM APPROACH

**Demidova E. A.**

*director of the Resource Center of the Institute for Continuing,*

*Moscow City University, Moscow,*

[demidovaea@mgpu.ru](mailto:demidovaea@mgpu.ru)

**Annotation:** Logistics plays an important role in our everyday life. It is the foundation that affects both companies and general consumers. Logistics is traditionally tied to problems of product supply and product delivery. However, logistics is a solution to the problems of optimising various processes, including educational ones. Due to the logistic perspective it is possible to distance from traditional aspects of reviewing educational process (from the pedagogical, didactic and psychological points of view) and focus on structural problems and management specific. Logistics is an ecosystem in which all industries and members rely on each other. The article covers a way of building an individual route for a schoolchildren who conducts a research in a natural science field for a competition.

**Key words:** *educational logistics, project work, research work, schoolchildren, ecosystem approach.*

### **Постановка проблемы**

Система образования, представленная как экосистема, связана с реальной современной ситуацией и вовлечением опыта и знаний самих учащихся и опыта окружающего сообщества (школьного, семьи, сверстников). В этом особенность экосистемы, которая предполагает независимость участников, объединенных общей целью. В экосистемном контексте нет понятия иерархии и главных системообразующих элементов. При взаимодействии различных элементов в самой системе вырабатывается новая качественная характеристика: элементы системы, с одной стороны, находятся под влиянием внешней среды, но, с другой стороны, новая качественная характеристика системы, появившаяся как результат взаимодействия разных элементов, начинает сама влиять на окружающую среду и, в свою очередь, изменять ее. Образовательные экосистемы объединяют учащихся и сообщества, стремясь к раскрытию их

индивидуального и коллективного потенциала, являются естественным полем для экспериментов и инноваций. Для современного мира модель экосистемы стратегически выигрышна, поскольку является основным способом организации жизни, заключающимся в умении выживать в условиях максимальной неопределённости. Формирование такой образовательной среды, позволяющей реализовать проекты естественнонаучной направленности (на основе личных увлечений) для участия в научно-исследовательских конкурсах, может стать для обучающихся основой для развития их профессиональных навыков. Школьникам важно выстроить образовательную логику, индивидуальный образовательный маршрут по работе над конкурсным проектом или исследованием.

### **Методика исследования**

Основой изучения вопроса логики конкурсных исследований обучающихся в условиях экосистемного подхода служат анализ теоретической и методической литературы, посвященной образовательной логике, сравнительно-сопоставительный анализ, метод обобщений, позволяющие проанализировать, отобрать и систематизировать опыт, описанный в научной литературе, сформировать представление о феномене и вариации выстраивания логики для школьников непосредственно при проведении конкурсных исследований.

### **Результаты исследования**

В отечественной и зарубежной экономической литературе встречаются различные трактовки логики. Среди них следует в первую очередь назвать определение данной категории как управления различными потоками в организации. Другим достаточно распространенным наполнением данного понятия выступает следующее: «поставка конкретному потребителю требуемого продукта соответствующего качества в необходимом количестве в указанное место и в точно назначенное время по приемлемой цене» (Грищенко, Архипова, 2015).

Вместе с тем, если обратиться к происхождению термина «логистика»,

можно сделать вывод о неоднозначности его этимологии. Данное понятие имеет древнегреческие корни: *log* – «мышление»; *logismos* – «расчет, план»; *logistikas* – «вычисления»; *logos* – «слово, учение»; *logistea* – «искусство практического проведения расчетов» (Гаджинский, 2017). Во французской интерпретации, помимо вышесказанного, логистику связывают и с военным делом.

В начале прошлого века система управления качеством образования стала оперировать категорией «образовательная логистика». Вопросам образовательной логистики уделяют внимание отечественные ученые С.В. Данилов, Ю.В. Крупнов, В.М. Лившиц и др. В контексте образовательной экосистемы употребление термина «логистика» понимается как организация тесной взаимосвязи всех звеньев педагогического процесса. Вместе с тем четкого определения образовательной логистики в настоящее время нет.

С.В. Данилов придерживается мнения, что образовательная логистика представляет собой некое сочетание в образовательных системах принципов оптимизации процессов. На практике же она включает в себя способы и приёмы управления образовательными потоками с целью повышения эффективности образовательной деятельности вообще (Данилов, 2021). Данную позицию поддерживают в своих исследованиях Т.А. Громова, А.В. Селиванова. Другое определение образовательной логистики дает Ю.В. Крупнов, который трактует ее как такую организацию функций и процессов в сфере образования, которая приводит к повышению общей эффективности образовательной деятельности. В качестве примера может выступать сочетание дисциплин в границах одной параллели (Крупнов, 2021).

Н.Ю. Складорова, в свою очередь, полагает, что в сфере образования логистика играет роль специфического инструмента планирования образовательных услуг и информации, ее получения и движения. К тому же логистика в этом случае выполняет функцию своеобразной методологической основы, на которой базируется изучение состояния систем, находятся логически обоснованные решения в сфере управления, которые впоследствии принимаются. Исходя из вышесказанного, заключим, что главное, для чего

предназначена образовательная логистика, – реализовать с ее помощью процессы познания, обучения, а также «материально-технического достижения в направлении от поставщика к потребителю, от общеобразовательной организации – и далее в реальный сектор экономики» (Склярова, 2012).

Проанализировав основные источники отечественной и зарубежной теории и практики образования, можно выявить характерные особенности, присущие образовательной логистике:

1) гибкость, состоящая в том, что школьники подготавливаются к конкурсу проектных работ в удобном для себя временном режиме и удобном темпе;

2) параллельность – подготовка к конкурсу может осуществляться при совмещении с учебной деятельностью;

3) возможность сопровождения – научный руководитель проектной или исследовательской работы школьника является организатором познавательной детальной обучающегося;

4) охват («массовость») – количество обучающихся, принимающих участие в конкурсе, не является критичным параметром.

Участие обучающихся в конкурсных естественнонаучных исследованиях предполагает выстраивание такого маршрута («дорожной карты»), при котором все этапы проведения исследований направлены на обеспечение максимально эффективного участия школьников в конкурсе.

Логистика включает в себя планирование работы над конкурсным проектом (выбор направления и темы исследования, подбор методики исследования, источников литературы и т.д.), выбор научного руководителя проекта, учет рисков, трудозатрат работ, создание образовательной среды, формирующей условия для индивидуализации образовательной траектории обучающихся с учетом демонстрируемых ими достижений, способностей и запросов. Результат может быть оценен в рамках внутренних или внешних конкурсных мероприятий, что является важным способом демонстрации успеха и прогресса школьника для родителей.

Суть образовательной логистики конкурсных естественнонаучных исследований заключается в поиске пути продвижения продукта (исследования) по цепочке: от производителя (обучающегося) до конечного получателя (того, кто занимается оценением исследования в рамках конкурса). Этот процесс достаточно трудоемкий и предусматривает контроль за проведением исследования, соблюдение требований конкурсных процедур и критериев оценивания. Важная роль в данном случае отводится персональной образовательной логистике: мотивации обучающихся, помощи в формировании индивидуальных или коллективных образовательных маршрутов по проведению исследований, навигации и мониторингу успешности продвижения по ним и т.д. (Демидова, 2021).

### **Заключение**

Организация персонализированного подхода при подготовке исследования на конкурс требует новой парадигмы образовательной логистики, чтобы связать образовательные потребности школьников с критериями оценки конкурсных работ и мероприятиями конкурса.

### **Литература**

1. Гаджинский А.М. (2017) Логистика: учебник для бакалавров. М.: Дашков и К.
2. Грищенко В.И., Архипова А.И. (2015) Логистика инноваций в системе образования: проблемы и перспективы. *Актуальные проблемы современной педагогики и психологии в России и за рубежом: Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции*, Новосибирск: Инновационный центр развития образования и науки, 95-98.
3. Данилов С.В. (2021) Логистика педагогических инноваций на основе кластерного подхода: автореф. дис. ... д-ра пед. наук, Саратов. Получено с [https://vak.minobrnauki.gov.ru/az/server/php/filer\\_new.php?table=att\\_case&fld=autoref&key\[\]=100056055&version=100](https://vak.minobrnauki.gov.ru/az/server/php/filer_new.php?table=att_case&fld=autoref&key[]=100056055&version=100)
4. Демидова Е.А. (2021) Сопровождение разработки идеи проектной и исследовательской работы на конкурс в условиях экосистемного подхода.

*Сборник материалов XIV Международной научно-практической конференции (XXVI Всероссийской научно-практической конференции). Тьюторство в открытом образовательном пространстве: педагогическое образование как становящаяся антропопрактика. 26-27 октября 2021. М.: ДПК Пресс, 104-110.*

5. Крупнов Ю.В. (2021) Управление качеством образования и образовательная аналитика. Сайт «Новая Российская школа». Получено с [http://spasem-shkolu.p-rossii.ru/8/249\\_1.shtml](http://spasem-shkolu.p-rossii.ru/8/249_1.shtml)

6. Склярова Н. Ю. (2012) К вопросу об образовательной логистике. *Гуманитарные и социальные науки*, 5, 323- 330.



УДК 374.31

## ВЗРОСЛЫЕ ВОПРОСЫ ДЕТСКОЙ ЖУРНАЛИСТИКИ

**Десяев С.Н.**

*доктор филологических наук, профессор*

*ФГБОУ ВО «МГУ им. Н.П. Огарёва»*

*г. Саранск*

[sir.dsn1952tsn2015@yandex](mailto:sir.dsn1952tsn2015@yandex)

**Аннотация.** *Статья посвящена анализу понятия «детская журналистика», лежащего в пограничной области педагогики и журналистики. Автор на основе контент-анализа рассматривает существенные признаки данной категории, отмеченные в ряде определений и реализуемые в практической деятельности сотрудников детских периодических изданий. В статье прослеживается специфика детских печатных и электронных СМИ, рассматриваются особенности детских интернет-публикаций*

**Ключевые слова:** *детская журналистика, жанры детских СМИ, коммуникативистика, блогосфера, язык детской интернет-журналистики.*

## ADULT CHILD JOURNALISM

**Desyayev S.N.**

*Doctor of Philology, Professor*

*Mordovian State University named after N.P. Ogarev*

*Saransk*

[sir.dsn1952tsn2015@yandex](mailto:sir.dsn1952tsn2015@yandex)

**Annotation.** *The article is devoted to the analysis of the concept of "children's journalism", which lies in the border area of pedagogy and journalism. Based on content analysis, the author examines the essential features of this category, noted in a number of definitions and implemented in the practice of employees of children's*

*periodicals. The article traces the specifics of children's print and electronic media, examines the features of children's Internet publications.*

**Keywords:** *children's journalism, genres of children's media, communication science, the blogosphere, the language of children's online journalism.*

## **Введение**

Понятие «детская журналистика» становится одним из наиболее частотных при характеристике внеурочной деятельности в школе (Гостомыслов, 2006). При этом в объем данного понятия включаются явления, которые не всегда имеют аналоги в собственно журналистике — это и детские средства массовой информации, и развлекательные сайты для детей, и детские читательские блоги, и даже детская мультипликация. Причины данного явления, очевидно, кроются в традициях создания средств массовой информации для детей. Анализ подобных изданий позволяет обратить внимание на два следствия следования данным традициям. Во-первых, в детской журналистике традиционно наблюдается реализация в одном издании образовательных, воспитательных и развлекательных функций (что в принципе невозможно во «взрослой» журналистике). То есть, каждый детский журнал/детский канал радио или телевидения включают произведения разных жанров и стилей: фрагменты художественных произведений для детей, научно-популярные тексты, заметки, детскую рекламу, различные игровые материалы и под. Во-вторых, перенимая от собственно журналистики как общественного института приемы диалога с читателем, вовлечения читателя (или слушателя — когда речь идет о радио) в процесс журналистского творчества, детская журналистика создается не только для детей, но и детьми. Причем в некоторых изданиях — и не только в самодеятельной журналистике — в большей мере именно детьми. Особенно ярко данная тенденция проявляется в современной интернет-журналистике.

Многовековой опыт существования отмеченных явлений не позволяет надеяться на изменение структуры детской журналистики на основе систематизации материалов. Но подобная систематизация необходима на

теоретическом уровне — для изучения явления и прогноза его развития.

Цель данной статьи — обосновать необходимость расширения понятия «детская журналистика» с учетом текстового пространства интернет-коммуникаций.

### **Материалы и методы**

Опора на историко-аналитический подход предопределила выбор материалов исследования. К ним отнесены исторические сведения, характеризующие процесс развития системы детских периодических изданий, тексты публикаций в изданиях для детей.

Анализ материалов осуществлялся на основе методов контент-анализа продуктов современной журналистики и концепций ее развития, представленных в научных источниках.

### **Результаты и обсуждение**

В профессиональной массмедийной среде по сей день встречается ироничное отношение к такому понятию, как детская журналистика. Причём сомнению чаще всего подвергается не само явление — оно очевидно — а обозначающая его формулировка. Анализ научных источников (Капустина, 2012; Гостомылов, 2006; Федченко, 2001) показывает, что еще несколько лет назад термин «детская журналистика» часто употреблялся в кавычках или в сочетании с фразой «так называемая». В настоящее время подобное словоупотребление исчезает. Представляется, что причины этого кроются как в интенсивном развитии современной журналистики для детей, так и в активном использовании данной категории в педагогической теории и практике. При этом очевиден рост значимости взаимодействия детской журналистики и журналистики для детей.

Если рассмотреть состав и структуру изданий для детей разных форматов: печатного, радиформата и телевизионного формата — прослеживаются некоторые частные тенденции их создания. Прежде всего в глаза бросается преобладание формата журналов и радиопрограмм по отношению к газетам и телепрограммам.

Интересно, что проблемы содержания и формы детских журналов активно обсуждаются с начала их существования. Полемика по поводу правомерности существования детского журнала как особого типа издания шла ещё в 60-х годах XIX века. Уже тогда вполне обоснованно перед журналистикой для детей ставилась задача не только просвещать, информировать юных чад, но и воспитывать их, формировать мировоззрение граждан и патриотов.

В Советском Союзе пропагандистская машина работала на все слои населения, и, в первую очередь, на молодежь. Необходимо отметить высокий уровень советской детской прессы. Тираж «Пионерской правды» был самым большим среди газет СССР: доходил до 9,5 миллионов экземпляров. Газета выходила даже в годы Великой Отечественной войны: «учила читателей мужеству, чувству долга; рассказывала о подвигах сынов полка, о трудовом фронте» (Капустина, 2012, с.178).

Весьма популярными в разные периоды 20 века были журналы «Детский уголок», «Ёж», «Мурзилка», «Веселые картинки», «Колобок», «Трамвай», «Пионер», «Костер», «Сверчок» — список только центральных изданий получается впечатляющим. На разных языках выходили детские газеты и журналы в областях и республиках. Характерно, что детские журналы с момента начала своего существования по настоящее время в подавляющем большинстве представляют собой многофункциональные издания, в которых в каждом выпуске размещаются художественные, научно-популярные, публицистические тексты, а также поликодовые тексты разных жанров (от фоторепортажей до кроссвордов).

Конец 20-х – начало 30-х годов прошлого века — время радиофикации областей СССР. В 1929 году был утвержден, например, план радиофикации Средне-Волжского края. На первых порах основным видом информационных сообщений были радиогазеты, по сути — звуковые копии печатных изданий. Совместно с прессой радио активно участвовало в ликвидации неграмотности, вело профориентационную работу, формировало патриотическое сознание, знакомило с лучшими произведениями литературы и музыки. В 40-е – 50-е годы

радио осваивало собственные жанры и виды вещания, в том числе и на детскую аудиторию. Центральное радио с декабря 1945 года готовило выпуски детского географического радиожурнала «Клуб знаменитых капитанов», с октября 1946 года для школьников ежемесячно выходил литературный журнал «Невидимка», в мае 1947 года в эфире прозвучал первый выпуск географического радиожурнала «По родной стране» (Радиожурналистика, 2002, с.59).

Радио было фоном всей жизни. Во многих семьях репродуктор никогда не выключали. Дети просыпались под бой часов кремлёвской башни, собирались в школу под звуки радиопередач. В их создании самое активное участие принимали и внештатники-юнкоры. Во многих школах были созданы юнкорские посты. В своих письмах авторы сообщали, как живут, трудятся, отдыхают их сверстники. Очевидно, что радиопрограммы представляли собой системы текстов принципиально иных жанров, нежели журналы. Прежде всего они отличались наличием новостных программ. Но при этом следует отметить, что новостные тексты детских программ посвящены так называемым пролонгированным новостям.

В 90-е годы монополия государственных СМИ была ликвидирована, появлялись новые газеты и радиоканалы. Станции FM победили звучащие на коротких, средних, длинных волнах и УКВ. На запрос «Радио для детей» поисковик Яндекс показывает 12 каналов, вещающих на русском языке, которые можно найти не только на сайтах, но и в приложениях для смартфонов. Детям доступны радиоканалы «Мульти-Пульти», «Машенька», «Гамаюн», «Старое радио — Детское»... Причём не все они вещают из Москвы. Весьма популярны программы санкт-петербургской «Поляны сказок». В аннотации тюменской «Ребятчей республики» отмечено, что «это радио не только для детей и о детях, но и радио, которое делают дети».

Но сегодня и FM-каналы среди детей уже не пользуются прежней популярностью, они проиграли сетям. И это общемировая тенденция. Для завоевания аудитории в 50 млн человек американскому радио потребовалось 38 лет, телевидению — 14, а интернету всего 4 года.

Прежде, чем перейти к телепрограммам, необходимо напомнить, что традиции подготовки передач для детей заложены кинематографистами. В 60-х – 70-х годах в кинотеатрах перед началом сеансов демонстрировали киножурналы на самые разные темы. Перед детскими фильмами показывали, естественно, детские журналы. Первый выпуск кинопрограммы «Хочу все знать» вышел в 1957 году. Всего же их было подготовлено 326. Не только дети, но и взрослые вместе с ними с удовольствием смотрели выпуски «Веселой карусели», «Ералаша», «Пионерии». Многие киносценаристы, режиссеры, операторы вскоре перешли работать на мощно развивающиеся телестудии.

Телевидение начало стремительно развиваться во второй половине XX века. Оно, конечно, в соответствии с общемировой тенденцией, работало и на детскую аудиторию. «Так, согласно анализу истории исследования детей и масс-медиа в Америке, с появлением каждого нового средства массовой коммуникации в центре внимания общественности оказывается такая социальная проблема, как его влияние на детей» (Бакулев, 2003, с.12), — отмечает Г. П. Бакулев. Поскольку и радио, и только еще внедряемое ТВ существовали в СССР в рамках одной организации, в Государственных телерадиокомитетах, богатый опыт вещания на детскую аудиторию передавался от «старшего» СМИ новому хотя бы уже потому, что программы нередко готовили одни и те же люди. Поскольку в детских ТВ-программах шли созданные на студиях телепостановки, там формировались и актерские студии. Еще одна тенденция развития детского телевидения — выпуск программ школьных новостей (как, например, «Шквести» на телевидении Саранска).

Характерно, что в корпусе телепрограмм, в отличие от печатных изданий, сразу преобладали тематические. Так, с 1956 года выходили «Умелые руки», для любителей рисования в 1958 стали показывать «Выставку Буратино», с 1964 по вечерам дети ждали, когда им скажут «Спокойной ночи, малыши!», годом позже появилась получасовая утренняя передача «Будильник», будущие гроссмейстеры смотрели «Шахматную школу», а любителей астрономии встречал «Звездочет», на уроки в форме игрового спектакля приглашала

«АБВГ Дейка», на многие вопросы могли получить ответы зрители познавательной программы «Отчего и почему», вокальные и танцевальные таланты приглашались на конкурсы «Утренней звезды»...

Таким образом, детская журналистика представляет собой сложное явление, в котором выделяются группы медийных форматов, различающихся по функциям, жанрам, степени сочетания профессиональных и самодеятельных продуктов. Их систематизация возможна лишь при условии определения содержания и объема базовых понятий.

В научной литературе трактовка понятия «журналистика» позволяет выделить пять ипостасей данного явления. Журналистика — это социальный институт общества; система видов деятельности, направленной на поиск, получение, производство и распространение информации; совокупность профессий; комплекс каналов передачи массовой информации; система продуктов/произведений/текстов; журналистика как наука. Причем всё перечисленное имеет отношение не только к журналистике «взрослой», но и к анализируемой нами детской. И если традиционные СМИ — прессу, РВ и ТВ программы — уместнее было бы назвать журналистикой для детей, учитывая субъектно-объектные отношения, в которых ведущая роль организатора, редактора, а порой и цензора принадлежала взрослым, то с развитием интернета, когда коммуникация идет напрямую, чаще всего без взрослых посредников, следует говорить о детской журналистике в рамках более широкого явления — коммуникативистики. Как отмечает А. А. Калмыков, «всё, что размещено в сети, так или иначе является информацией, предназначенной для чтения различными аудиториями, поэтому границы между журналистским и нежурналистским контентом становятся достаточно размытыми» (Калмыков, 2009, с.32). В итоге в процессе сближения традиционной и интернет-журналистики произошла легитимизация в глазах профессионалов интернета и освоение профессионального журналистского мастерства любителями, среди которых огромное количество детей.

Появление новых функций журналистики носит всеобщий характер, они отражают трансформации в системе коммуникации в целом. Если сегодня в ходу не требующая расшифровки аббревиатура СМИ, то в 70-х годах прошлого века в учебниках и трудах теоретиков масс-медиа использовалось более сложное буквосочетание: СМПП, в которой «П» означало пропаганду. Но уже в тот период исследователи относили кино, радио и телевидение к средствам массовой коммуникации на том основании, что эти каналы предполагают «не только прямое воздействие на аудиторию, но и обратную связь аудитории с источниками информации, то есть процесс, вернее всего схватываемый понятием «общение», «коммуникация» (Музы ХХ в., 1978, с.6).

Первые публикации по материалам исследований в России интернет-журналистики появились, когда она заняла своё место в системе СМИ, а профессия интернет-журналиста становилась массовой. По мнению С.В. Ерофеева, «инициатива этих исследований исходила от журналистов-практиков, поскольку практическая журналистика нуждалась в научно-обоснованных ориентирах в новом информационном пространстве» (Ерофеев, 2011, с.4).

Отметим две точки развития взгляда на интернет-журналистику как коммуникативистику. Первая — это прошедший в 1999 году в Москве семинар, на котором обсуждались проблемы развития и внедрения на постсоветском пространстве новых медиа-технологий. Результаты семинара опубликованы в сборнике с характерным названием: «СМИ и современные технологии». Очевидно, что еще 20 лет назад интернет-технологии не рассматривались как фактор развития новых видов журналистики. Однако слова Джона Перри Барлоу «Вы испытываете ужас перед собственными детьми, потому что они чувствуют себя как дома в мире, в котором вы всегда будете иммигрантами» (Барлоу, 2010, с.37) оказались пророческими.

Вторая точка — XV международный медиафорум молодых журналистов «Диалог культур», прошедший 14 – 16 апреля 2021 года в Эрмитаже. Среди 170 журналистов, прибывших в Санкт-Петербург, на форуме были и совсем юные участники: 12-летние школьники из Задонска Софья Доморникова и Егор

Фёдоров. «Они приехали из 9-тысячного городка в Липецкой области, которую не каждый и на карте найдёт, а у них уже по 2 – 3 тысячи подписчиков — мечта многих взрослых журналистов, оставшихся в “доковидном” прошлом», — отмечал Ю. Антонов из «Аргументов недели». «И ещё неизвестно, кто у кого должен учиться» (Антонов, 2021, с.10). Эти слова, как представляется, следует считать сигналом признания детского блогерства как полноправного вида СМИ. Возрастных ограничений для освоения блогосферы практически не существует. Конечно, по правилам сервиса желающий завести блог на You Tube должен быть старше 13 лет. Но, если есть сервис Gmail, у детей уже имеется логин для регистрации на You Tube и можно переходить к настройкам аккаунта, используя свой адрес электронной почты.

Трансформация традиционного понимания журналистики определяется появлением не только новых способов распространения контента, но и приемов и методов его создания (Бакулев, 2003, с.5). Как ясно из приведенного выше примера, у многих школьников сегодня тысячи подписчиков. И хотя они прекрасно знают техническую сторону интернета, особенности распространения информации в сети, возможности своих компьютеров и смартфонов, практика показывает, что у них большая потребность в овладении умением создания журналистских текстов, освоения азов журналистики. Возникает потребность в разработке норм новых СМИ, которым необходимо учить: общению в сетях, этике и эстетике, аудиовизуальному языку и т.п.

Если до недавнего времени детей учили умению общаться, слушать и слышать чужое мнение, обращаться к широкой аудитории для того, чтобы помочь каждому из них состояться как личность, то теперь подобное обучение необходимо для сохранения культуры нашего общества. В социальных сетях не соблюдаются нормы толерантности, детей и подростков «атакуют психологически, духовно, душевно — каждый день, ...причем дети остаются с угрозой один на один» (Беседин, 2021, с.2). Подобная ситуация тревожит общественность. Приведем высказывание Е. Г. Водолазкина, доктора филологических наук, писателя: «Наблюдая за нынешним развитием истории,

думаю: отчего так жесток интернет? Оттого ли, что пишущие там никому не ведомы? Оттого ли, что пишут те, кто не рожден для публичных высказываний? Прежде ведь всенародно высказываться могли лишь немногие, чье слово было взвешенным, а ответственность осознанной» (Водолазкин, 2021, с.380). В журналистских публикациях высказывается мнение о том, что популярные телеграмм-каналы должны быть перемещены в правовое поле — приравнены к средствам массовой информации: «А чем они отличаются от СМИ? Тем, что они не подпадают под действие закона о средствах массовой информации. А СМИ наказываются и за клевету, и за ложную информацию, ... и журналисты средств массовой информации находятся в правовом поле. Телеграмм-каналы же никакой ответственности не несут» (Никитин, 2021, с.4).

Названная широкая проблема имеет множество составляющих. Но важнейшей представляется выработка стиля детской интернет-журналистики, включающего культуру использования средств ее создания. Так, например, аудиовизуальной культуре общества, несомненно, угрожает отсутствие у популярных блогеров специальных умений. В широком публичном пространстве необходимо общаться с помощью специального аудиовизуального языка — комплекса средств и приемов аудиовизуальной выразительности и коммуникации. Без этого умения проблематично создать интересное произведение, будь то беседа или фильм. И педагогам школ, из которых выходят действующие и будущие блогеры, необходимо самим освоить азы этой деятельности, понять, что в основе всех аудиовизуальных произведений лежит киноязык (Носик, 2000).

Важнейшую роль в процессе создания аудиовизуальных произведений играет монтаж. Он может быть межкадровый и внутрикадровый, параллельный и перекрестный. Важная тема — планы разной крупности. Съемки с движения — проезд, отъезд, наезд — очень сложная часть съемочного процесса. Нельзя бездумно злоупотреблять трансфокатором, утомляя бессмысленными наездами и отъездами. Панорама может быть горизонтальной и вертикальной. Многочисленные ролики в You Tube убеждают нас в том, что неопытные

блогеры снимают панорамы быстро, смазывая изображение. А их надо снимать медленно, начиная и заканчивая статичными кадрами. Если человек увлечется блогерством, то придет к тому, что лучше снимать не смартфоном, а телекамерой и со штатива (у профессионалов съемки без штатива считаются браком, они уместны лишь при репортажной съемке). И еще одна азбучная истина: закадровый текст не должен дублировать изображение. Нарушение этих простых профессиональных правил в блогерстве, которое, безусловно, является разновидностью современной самодеятельной журналистики, приводит к снижению общей культуры.

Еще один важный аспект — свет и цвет. Это уже искусство. На натуральных съемках необходимо учитывать естественное освещение, иначе вместо глаз у снимаемых будут лишь теневые провалы. А в помещении, откуда будет вещать блогер, надо подобрать светильники. Неверно выставленный свет может исказить визуальное изображение до неузнаваемости.

Сегодня все школьники знают, что и как искать в интернете. И всё же лучше помочь им найти рекомендации, подготовленные, например, международной платформой You Tube, как надо и как не надо снимать. Порекомендовать переведенный в 2016 году на русский язык бестселлер Стива Стокмана «Как снять отличное видео на зависть профессионалам». Автор — продюсер, сценарист, писатель и режиссер. Это издание в США не один год занимало верхние строчки книжных рейтингов. Стив Стокман считает, что видео — это новый язык, которого многие не знают: «Учиться снимать хорошее видео — всё равно что учить иностранный язык: учиться не только тому, что сказать, но и как сказать, чтобы тебя поняли другие».

Означенные выше проблемы важны для педагогики прежде всего потому, что история формирования аудиовизуального языка — не только история развития новых технологий и основанных на них творческих методов, но и история воспитания аудитории, ее художественных вкусов, умения восприятия образов и скрытых в них смыслов. Первые посетители синематографа при виде надвигающегося с экрана поезда от ужаса падали на пол. Знаменитый режиссер

Л. Бунюэль рассказывал о жутком страхе, когда увидел в кинозале так называемый наезд, когда голова человека начала увеличиваться до размеров экрана. Б. Шкловский вспоминал, что, когда в СССР в первый раз демонстрировали ленту Гриффита «Нетерпимость», публика не выдерживала непривычного монтажа и уходила из зала (Шкловский, 1985, с.34). Со временем она научилась читать Гриффита с открытого листа.

Приведем еще одну обширную цитату: «Под влиянием более совершенных технологий и новых творческих методов, путем адаптации образности других искусств синтезируется новая, экранная образность, весьма сложная для восприятия, а потому требующая активного сотворчества зрителя. Он должен уметь воспринимать экранную условность. В противном случае создатели произведения и зрители будут говорить на разных языках и фильм не будет воспринят аудиторией» (Десяев, 2003, с.77). В наше время воспитание аудитории идет параллельно с воспитанием автором интернет-продукта. И возглавить этот процесс должна педагогика.

Особая проблема — формирование ответственности за каждое распространенное в сети слово, видеоизображение. Конечно же, львиная доля информации останется на уровне лайков, приколов, всевозможных образцов гламурности и псевдоинтеллектуальных сентенций. Но как бы ни было трудно педагогам на фоне жестких, а порой и жестоких видеореалий сеять разумное, доброе, вечное, детей необходимо приучать к тому, что в жизни очень многое зависит от них самих. И, несмотря на пафосность и даже затасканность идеи, учить их гражданской позиции.

Любой нормальный человек, вне зависимости от возраста, стремится сделать нашу действительность хоть чуть-чуть лучше. Дети с их обостренным чувством справедливости обычно хотят искоренения недостатков. И сегодня у них возможностей влиять на общественное мнение гораздо больше, чем когда-либо. Но прежде всего обращающийся к аудитории юный гражданин должен не только иметь техническую возможность, но и уметь общаться в сети, соблюдая все правила этикета. А для этого — освоить язык аудиовизуального общения.

**Литература:**

1. Антонов Ю. (2021) Диалог вышел с карантина. *Аргументы недели*, 15.
2. Бакулев Г. П. (2003) Современные концепции и теории массовой коммуникации в контексте новых медиа: Автореф. дисс. ... докт. филол. наук. М., 59 с.
3. Барлоу Дж. П. (2010) Декларация независимости киберпространства. *СМИ и современные технологии*.
4. Беседин П. (2021) Подражатели. *Литературная газета*, 21.
5. Водолазкин Е. Г. (2021) Оправдание Острова. М.: Изд-во Елены Шубиной.
6. Гостомыслов А.П. (2006) Детская журналистика. СПб: ДЕМОС.
7. Десяев С. Н. (2003) Образ времени и время образа. Саранск: МГУ им. Н.П. Огарева.
8. Ерофеев С. В. (2011) Становление профессии интернет-журналиста на рубеже XX – XXI вв.: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. М., 30 с.
9. Калмыков А. А. (2009) Интернет-журналистика в системе СМИ: становление, развитие, профессионализация: Автореф. дисс. ... докт. филол. наук. М., 50 с.
10. Капустина Г. Л. (2012) «Пионерская правда» как феномен детско-юношеской образовательной журналистики. *Вестник ВГУ. Серия: Филология. Журналистика*, 1, 176-186.
11. Музы XX века: Художественные проблемы средств массовой коммуникации (1978). М.: Искусство.
12. Никитин С. (2021) Интернет-СМИ должны работать в правовом поле. *Аргументы недели*, 18.
13. [Носик А. \(2000\) СМИ русского Интернета: теория и практика.](http://www.nethistory.ru/biblio/1043177564.html) Получено с <http://www.nethistory.ru/biblio/1043177564.html>.
14. Панфилов Н. Д. (1985) Школа кинолюбителя. М.: Искусство.
15. Радиожурналистика (2002). М.: Аспект Пресс.

16. Федченко С.Н. (2001) Журнал для детского чтения в представлениях литературной критики начала XX века. *Новый исторический вестник*. Получено с <http://www.chukfamily.ru/Kornei/Biblio/fedchenko.htm>.

17. Шкловский В. Б. (1985) За 60 лет: Работы о кино. М.: Искусство.

18. Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования (2009). М.: Издательство МГУ.



УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ Я-КОНЦЕПЦИИ В РАННЕМ ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ  
В КОНТЕКСТЕ ПРАКТИКУЕМЫХ РОДИТЕЛЯМИ ТИПОВ ВОСПИТАНИЯ

**Кошенова М. И.**

*кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии и  
виктимологии, факультет психологии*

*ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»*

*г. Новосибирск*

*[koshenova.m.i@gmail.com](mailto:koshenova.m.i@gmail.com)*

**Волохова В. И.**

*кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии и  
виктимологии, факультет психологии*

*ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»*

*г. Новосибирск*

*[nargiza113@yandex.ru](mailto:nargiza113@yandex.ru)*

**Нестерова С. Б.**

*доцент кафедры социальной психологии и виктимологии,  
факультет психологии*

*ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»*

*г. Новосибирск*

*[svetanesterova@yandex.ru](mailto:svetanesterova@yandex.ru)*

*Аннотация. Статья посвящена проблеме влияния родительского воспитания на развитие Я-концепции в период ранней юности. Обоснована необходимость изучения практикуемых родителями типов воспитания для понимания механизмов становления личности «на пороге совершеннолетия», связанного с решением задач формирования и осознания юношами и девушками*

своей идентичности, получения опыта построения близких отношений вне родительских фигур. Представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи типа родительского воспитания и особенностей «Я-концепции» личности раннего юношеского возраста. Участниками исследования стали юноши и девушки 16-18 лет. Психодиагностический блок включал опросник «Подростки о родителях» (Л.И. Вассерман, И.А. Горьковая, Е.Е. Ромицына), «Шкала Я-концепции» (Е. Пирс, Д. Харрис, адаптация А.М. Прихожан), для обеспечения достоверности выводов использовался коэффициент корреляции рангов Спирмена.

По результатам корреляционного анализа выявлено, что схожие типы родительского воспитания оказывают разное влияние на формирование «Я-концепции» юношей и девушек. Показано, что стиль родительского воспитания как матери, так и отца имеет большее значение для формирования Я-концепции девушек, чем юношей.

Аргументирована необходимость понимания исследователями и практикующими специалистами гендерной специфики детско-родительских отношений в период ранней юности, преодоления распространенных стереотипов и упрощенных схем.

**Ключевые слова:** родительское воспитание, типы родительского воспитания, стили семейного воспитания, Я-концепция, юношеский возраст.

FEATURES OF SELF-CONCEPT IN EARLY ADOLESCENCE IN THE  
CONTEXT OF PARENTS' TRAINING TYPES OF EDUCATION

***Koshenova M.I.***

*candidate of psychological sciences, associate professor of social psychology  
and victimology, faculty of psychology*

*FSBOU VO "Novosibirsk State Pedagogical University"*

*Novosibirsk*

*koshenova.m.i@gmail.com*

**Volokhova V.I.**

*candidate of psychological sciences, associate professor of social psychology  
and victimology, faculty of psychology*

*FSBOU VO "Novosibirsk State Pedagogical University"*

*Novosibirsk*

*nargiza113@yandex.ru*

**Nesterova S. B.**

*associate professor of social psychology and victimology,  
faculty of Psychology*

*FSBOU VO "Novosibirsk State Pedagogical University"*

*Novosibirsk*

*svetanesterova@yandex.ru*

**Annotation.** *The article is devoted to the problem of the influence of parental education on the development of the self-concept in the period of early youth. The need to study the types of upbringing practiced by parents to understand the mechanisms of personality formation "at the door of majority" related to solving the problems of forming and realizing the identity of young men and girls, gaining experience in building close relationships outside parental figures is justified. Results of empirical study of relationship of type of parental education and features of "self-concept" of personality of early youthful age are presented. The participants in the study were boys and girls 16-18 years old. The psychodiagnostic block included the questionnaire "Teenagers about parents" (L.I. Wasserman, I.A. Gorkovaya, E.E. Romitsyna), "Self-Concept Scale" (E. Pearce, D. Harris, adaptation A.M. Prikhozhan (A.M. Prikhozhan, N.N. Tolstykh, 2005), for ensuring reliability of conclusions Spirmen' index of correlation of ranks was used.*

*According to the results of correlation analysis, it was revealed that similar types of parental education have different effects on the formation of the "self-concept" of boys and girls. It is shown that the style of parental education, both mother and father, is more important for the formation of the self-concept of girls than boys.*

*The need for researchers and practitioners to understand the gender specifics of child-parental relations in the period of early youth, overcoming common stereotypes and simplified schemes is proved.*

**Keywords:** parental education, types of parental education, styles of family education, self-concept, adolescence.

Разработка проблемы влияния типа родительского воспитания на формирование Я-концепции юношей и девушек является одной из приоритетных для социально-психологических исследований. Её актуальность определяется тем, что в последнее время, в процессе кардинальных социокультурных и психологических трансформаций, которые происходят в современной российской семье, проблема детско-родительских отношений приобретает особую значимость, тем более, что в юношеском возрасте отношения с родителями переходят на качественно новый этап, а специфика взаимоотношений в семье обусловлена, в первую очередь, задачами формирования и осознания юношами и девушками своей идентичности, получением опыта построения близких отношений вне родительских фигур, двусторонним сепарационным кризисом «пустого гнезда». И, несмотря на то, что у молодых людей формируется своя система норм и ценностей, нередко отличающаяся от тех, которых придерживаются их родители, семья является одним из мощнейших факторов формирования Я-концепции в юношеском возрасте.

Проблема Я-концепции личности активно разрабатывается как в зарубежной, так и в отечественной психологии. Теоретические положения, опирающиеся на основополагающие подходы У. Джеймса (Капустин, 2017), символический интеракционизм в работах Дж. Кули и Ч. Мида (Мид, 1994) представления об идентичности, раскрытые Э. Эриксоном (Злоказов, 2015), феноменалистическую психологию в работах К. Роджерса (Воробьев, Низовая, 2005), позволили представить общее понимание Я-концепции. В нашей работе Я-концепцию мы понимаем как развивающуюся, в большей или в меньшей

степени, осознаваемую систему представлений индивида о самом себе, на основе которой он устраивает свое взаимодействие с другими людьми и относится к себе.

Важным фактором формирования Я-концепции юношей и девушек является семейная среда. Типы взаимоотношений, которые складываются в семье между юношей/девушкой и родителями, являются важным фактором развития «Я-концепции». В психологической литературе представлено большое количество работ, изучающих типы отношения родителей к ребенку в связи с их влиянием на развитие его личности, особенностей характера и поведения. В отечественной науке детско-родительские взаимоотношения изучали А.Я. Варга (Варга, 1986), В.В. Столин, А.В. Петровский, В.Н. Дружинин, З. Матейчек, А.С. Спиваковская, Е.Г. Силяева, Е.Б. Юлина, Е.А. Капцова и др. (Клепикова, Нестерова, 2020; Петровский, 2003). В российской психологической науке (А.Е. Личко, Э.Г. Эйдемиллер, В.И. Гарбузов, С. Лебович, А.И. Захаров, М.В. Лаврентьева и др.) предложена широкая классификация стилей семейного воспитания, а также указывается, какой тип родительского отношения способствует возникновению той или иной аномалии развития (Вассерман, Горьковая, Ромицына, 2004; Эйдемиллер, 2006; Кошенова, 2010; Нестерова, Яркова, 2012; Гурина 2019).

Отношения между родителями и детьми функционируют на всех уровнях: эмоциональном, социальном, религиозном и т.д. Как отмечает А.И. Антонов (Антонов, 1992), семья становится для ребенка первой школой, в которой возникают и развиваются его социальные установки. К сожалению, необходимо отметить, что сегодня одной из наиболее часто встречающихся проблем, с которой сталкиваются психологи, является проблема нарушения внутрисемейных взаимоотношений. Неблагоприятный тип воспитания и преобладающих воспитательных воздействий родителей имеет серьезные, порой даже драматические последствия для психического развития личности, формирования характера и самооценки (Марченко, Кошенова, 2018; Волохова, 2019).

Являясь одним из основных социализирующих факторов, семья в процессе

воспитания формирует личность юношей и девушек. Различные социально-психологические условия в семье влияют на формирование их Я-концепции. С этой целью мы выдвинули гипотезу, что тип родительского воспитания существенным образом влияет на формирование и развитие «Я-концепции» личности раннего юношеского возраста, а схожие типы родительского воспитания оказывают разное влияние на формирование «Я-концепции» юношей и девушек.

Для проверки гипотезы мы провели эмпирическое исследование на базе средней общеобразовательной школы, в нем приняли участие 40 учащихся 10 и 11 классов в возрасте 16-18 лет: 20 юношей и 38 девушек. В психодиагностический блок были включены валидные и надежные методики: опросник «Подростки о родителях» (Л.И. Вассерман, И.А. Горьковая, Е.Е. Ромицына), позволяющий изучать установки, поведение и тактику воспитания родителей так, как это видят и понимают их дети в подростковом и юношеском возрасте (Вассерман, Горьковая, Ромицына, 2004); «Шкала Я-концепции» Е. Пирса, Д. Харриса в адаптации А.М. Прихожан, позволяющая оценить разные аспекты «Я-концепции» (Прихожан, Толстых, 2005). Для обеспечения достоверности выводов использовался коэффициент корреляции рангов Спирмена внутри групп юношей и девушек.

Результаты корреляционного анализа между результатами, полученными по опроснику «Подростки о родителях» (ПОР) и «Шкале Я-концепция», для группы юношей представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Сводная таблица расчетов коэффициента ранговой корреляции  
Спирмена для методики «Подростки о родителях» и методики «Я-  
концепция» в группе юношей**

| Я- кон-<br>ция<br>ПОР | П            | И           | Ш            | В            | Т            | О             | С и У         | С           | У             |
|-----------------------|--------------|-------------|--------------|--------------|--------------|---------------|---------------|-------------|---------------|
| POZ (мать)            | <b>0.01</b>  | <b>0.12</b> | -0.02        | <b>0.09</b>  | <b>0.04</b>  | <b>-0.13</b>  | <b>0.47**</b> | <b>0.23</b> | <b>0.46**</b> |
| POZ (отец)            | <b>-0.14</b> | <b>0.07</b> | <b>-0.11</b> | <b>0.14</b>  | <b>0.09</b>  | <b>0.21</b>   | <b>-0.02</b>  | -0.09       | <b>0.20</b>   |
| DIR (мать)            | <b>0.21</b>  | <b>0.25</b> | <b>0.02</b>  | <b>0.45*</b> | <b>-0.29</b> | <b>0.30</b>   | <b>0.15</b>   | <b>0.32</b> | <b>0.27</b>   |
| DIR (отец)            | <b>0.00</b>  | <b>0.04</b> | <b>-0.04</b> | <b>0.29</b>  | <b>-0.23</b> | <b>0.40</b>   | <b>0.00</b>   | <b>0.07</b> | <b>0.12</b>   |
| HOS (мать)            | <b>-0.03</b> | <b>0.08</b> | <b>-0.34</b> | <b>0.10</b>  | <b>0.22</b>  | <b>0.01</b>   | 0.10          | -0.06       | -0.04         |
| HOS (отец)            | <b>-0.01</b> | <b>0.01</b> | <b>0.07</b>  | <b>0.30</b>  | <b>-0.29</b> | <b>0.46**</b> | 0.16          | 0.15        | 0.16          |
| AUT (мать)            | -0.07        | -0.00       | -0.20        | -0.28        | 0.38         | -0.37         | 0.03          | -0.13       | -0.07         |
| AUT (отец)            | -0.06        | -0.11       | 0.16         | -0.07        | -0.18        | 0.2           | -0.15         | -0.04       | 0.11          |
| NED (мать)            | -0.27        | 0.14        | -0.33        | 0.13         | 0.13         | 0.16          | 0.04          | -0.17       | 0.16          |
| NED (отец)            | -0.34        | -0.09       | -0.14        | 0.29         | 0.02         | 0.33          | 0.06          | -0.15       | 0.21          |

*Примечание:*

Шкалы методики «Подростки о родителях»:

POZ – позитивный интерес.

DIR - директивность.

HOS - враждебность.

AUT - автономность.

NED – непоследовательность.

Шкала Я-концепции:

П - Поведение.

И - интеллект, положение в школе.

Ш - ситуация в школе.

В - внешность, физическая привлекательность, физическое развитие как свойства, связанные с популярностью среди сверстников

Т - тревожность.

О – общение, популярность среди сверстников, умение общаться.

С и У – счастье и удовлетворенность.

С – положение в семье.

У – уверенность в себе.

$$\left\{ \begin{array}{l} 0,45 \leq 0,05* \\ 0,57 \leq 0,01** \end{array} \right.$$

$\Gamma_{кр}$  при N = 20

По результатам корреляционного анализа мы можем предположить, что стремление матери оказывать помощь и поддержку своему сыну, компетентное

поведение, дружеское общение и эмоциональный контакт, опека, но с разумным критическим подходом, обеспечивают юноше ощущение удовлетворенности жизнью, высокий уровень уверенности в себе (шкала «Позитивный интерес» матери (ПОР) — параметры «Счастье и удовлетворенность», «Уверенность» юношей (Шкала Я-концепции).

В то же время навязывание матерью чувства вины по отношению к ней, стремление матери к тому, чтобы сын соответствовал ее «эталону», с исключением при этом возможности других вариантов самовыражения, стремление любым способом исключить неправильное поведение сына, обеспечивают высокую самооценку внешности и физической привлекательности юноши, его физического развития как свойства, связанного с популярностью среди сверстников (шкала «Директивность» матери (ПОР) — и параметр «Внешность» Шкалы Я-концепции).

Враждебность отца к сыну, его суровость и педантичность, стремление к удовлетворению общепринятых требований, предъявляемых в отношении «хороших» отцов, поддержание отцом положительных отношений с окружающими и проявление полной зависимости от их мнения, обеспечивает высокую самооценку юношей в общении, повышает их популярность среди сверстников, умение общаться (шкала «Враждебность» отца (ПОР) — «Общение» юношей (Шкала Я-концепции). Возможно, такие парадоксальные результаты объясняются тем, что юноша начинает расширять круг своего общения, находя друзей и общение вне семьи, стремится к встрече с людьми, которые не будут по отношению к нему враждебны и зависимы от окружающих.

Результаты корреляционного анализа между данными, полученными по опроснику «Подростки о родителях» и «Шкалой Я-концепция» для группы девушек, представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Сводная таблица расчетов коэффициента ранговой корреляции  
Спирмена для методики «Подростки о родителях» и методики «Я-  
концепция» в группе девушек**

| Я- кон<br>ПОР | П     | И       | Ш     | В       | Т      | О       | С и У | С       | У      |
|---------------|-------|---------|-------|---------|--------|---------|-------|---------|--------|
| POZ<br>(мать) | -0.17 | 0.29    | 0.20  | 0.10    | 0.23   | 0.18    | -0.24 | 0.02    | 0.03   |
| POZ<br>(отец) | 0.29  | 0.25    | -0.22 | 0.04    | 0.05   | -0.34   | 0.16  | 0.12    | 0.28   |
| DIR<br>(мать) | -0.03 | -0.22   | -0.11 | 0.11    | 0.26   | -0.03   | 0.30  | 0.01    | -0.30  |
| DIR<br>(отец) | 0.07  | 0.08    | 0.07  | -0.43** | 0.02   | -0.21   | -0.13 | -0.05   | 0.11   |
| HOS<br>(мать) | -0.21 | -0.40*  | -0.18 | -0.09   | 0.07   | 0.25    | 0.11  | -0.32*  | -0.23  |
| HOS<br>(отец) | 0.12  | 0.04    | -0.10 | -0.24   | 0.22   | -0.29   | -0.06 | -0.10   | 0.01   |
| AUT<br>(мать) | 0.06  | 0.21    | 0.36  | 0.47**  | -0.23  | 0.23    | 0.30  | 0.26    | 0.51** |
| AUT<br>(отец) | 0.17  | 0.31    | -0.22 | -0.04   | -0.03  | -0.33   | 0.21  | 0.15    | 0.24   |
| NED<br>(мать) | 0.01  | -0.50** | -0.36 | -0.04   | 0.62** | 0.11    | -0.06 | -0.47** | -0.30  |
| NED<br>(отец) | 0.11  | 0.08    | 0.07  | -0.30   | 0.19   | -0.47** | -0.11 | 0.05    | 0.04   |

*Примечание:*

Шкалы методики «Подростки о родителях»:

POZ – позитивный интерес.  
 DIR - директивность.  
 HOS - враждебность.  
 AUT - автономность.  
 NED – непоследовательность.

Шкала Я-концепции:

П - Поведение.  
 И - интеллект, положение в школе.  
 Ш - ситуация в школе.  
 В - внешность, физическая привлекательность, физическое развитие как свойства, связанные с популярностью среди сверстников  
 Т - тревожность.  
 О – общение, популярность среди сверстников, умение общаться.  
 С и У – счастье и удовлетворенность.  
 С – положение в семье.  
 У – уверенность в себе.

$$\left\{ \begin{array}{l} 0,32 \leq 0,05* \\ 0,41 \leq 0,01** \end{array} \right.$$

Г<sub>кр</sub> при N = 38

На основании выявленной в группе девушек прямой взаимозависимости между выраженностью оценки «Автономности» матери (опросник «ПОР») и

высокими показателями по параметрам «Внешность», «Уверенность» (Шкалы Я-концепции) мы можем предположить, что отсутствие заботы и внимания по отношению к дочери способствует проявлению у девушек большей самостоятельности, что, вероятно, и обеспечивает высокую самооценку внешности и физических качеств, популярности среди сверстников, высокую уверенность в себе девушек.

Информативны выявленные в результате анализа обратные корреляции. В частности, мы обнаружили, что при практике непоследовательности в воспитании дочери со стороны матери (шкала «Непоследовательность» матери — ПОР), у девушки обнаруживается высокий уровень тревожности (параметр «Тревожность», Шкала Я-концепция), формируется не только низкая удовлетворенность своим положением в семье (параметр «Положение в семье» Шкалы Я-концепция), но и низкая самооценка интеллекта («Интеллект, положение в школе»). Общеизвестно значение матери в воспитании дочери. При чередовании матерью по отношению к дочери то строгости, то либеральности, то психологического принятия, то эмоционального отвержения, вне зависимости от результатов деятельности, в ситуации, когда за аналогичные поступки то хвалят, то ругают, девочка утрачивает веру в свои собственные силы, её самоэффективность снижается, и потому выраженная непоследовательность в воспитании со стороны матери приводит к формированию низкой самооценки интеллекта и школьной успешности. Отсутствие внятных ориентиров, опыта адекватной поддержки приводит к тому, что возможность быть успешной в учебной деятельности благодаря собственным усилиям изначально подвергается сомнению.

Не менее деструктивным является непоследовательный стиль воспитания, практикуемый отцом в отношении девочки (шкала «Непоследовательность» отца — ПОР), причем непредсказуемость отца, необъяснимость «чехарды» эмоционального принятия и отвержения, вне контекста реальных событий и деятельности, приводит прежде всего к снижению самооценки своего умения общаться, своей популярности и принятия сверстниками и, как следствие, к

неудовлетворенности потребности в общении, которая, очевидно, является в данном возрасте чрезвычайно значимой.

Директивный отец, «направляющий жёсткой рукой» растущую дочь на «путь истинный», постоянно выдвигающий требования соответствовать «истинным» общественным нормам и правилам, отличающийся стремлением к морализаторству (шкала «Директивность» отца — ПОР) способствует формированию у дочери низкой самооценки внешности, физической привлекательности для сверстников (параметр «Внешность, физическая привлекательность, физическое развитие как свойства, связанные с популярностью среди сверстников» Шкалы Я-концепция). Вероятно, такая специфическая зависимость определяется тем, что физическая привлекательность в посланиях отцов если и не табуируется, то уж точно не относится к эталонным ценностям.

Воспитательная практика матери, «прочитываемая» дочь как дистантная, отгороженная, с высоким уровнем подозрительности к семейной системе в целом и самой девочке в частности (шкала «Враждебность» матери — ПОР), обуславливает низкую удовлетворенность дочери положением в семье, снижает самооценку интеллекта и школьной успешности девушек (соответствующие параметры Шкалы Я-концепция), что согласуется и с данными, полученными в более ранних исследованиях при анализе результатов практик воспитания девочек в условиях неполной семьи (Кошенова, 2006).

Таким образом, результаты исследования выявили, что тип родительского воспитания оказывает влияние на формирование «Я-концепции» личности раннего юношеского возраста, а схожие типы родительского воспитания оказывают разное влияние на формирование «Я-концепции» юношей и девушек. Так, директивность матери обеспечивает высокую самооценку внешности и физической привлекательности юноши, повышает его популярность среди сверстников, тогда как для девушек директивность отца снижает самооценку их внешности, физической привлекательности. Враждебность отца к сыну повышает самооценку юношей в общении, их популярность среди сверстников,

умение общаться, тогда как враждебность матери по отношению к дочери снижает самооценку интеллекта и школьной успешности девушек. В то же время считаем важным подчеркнуть, что стиль родительского воспитания как матери, так и отца, имеет большее значение для формирования Я-концепции девушек, чем юношей (о чем свидетельствует число и уровень значимости связей).

Необходимо отметить и тот факт, что позитивный интерес со стороны матери играет важное значение в формировании позитивной Я-концепции юноши, тогда как для девушек психологическое принятие, безусловная любовь родителей, дружеские отношения с ними перестают быть значимым фактором влияния в формировании Я-концепции. Возможно, это связано с тем фактом, что психологическая зрелость у девушек в норме наступает несколько раньше, чем у юношей, и потому деструктивные стили воспитания продолжают играть существенное значение в формировании и поддержании деструктивного образа Я, тогда как значимыми «другими» для формирования адекватного образа Я становятся агенты социализации, не принадлежащие семейной системе. Семья для взрослеющей девушки не утрачивает своей важности, но становится недостаточным ресурсом для формирования «отражённого Я».

Резюмируя представленные данные, считаем необходимым отметить важность понимания исследователями и практикующими специалистами, психологами и педагогами, гендерной специфики детско-родительских отношений в период ранней юности, на который приходится и период интенсивного поиска самотождественности взрослеющей личности, и период подготовки к выходу за пределы родительской семьи. Любая фактология, эмпирическая объективация взаимосвязи практикуемых родителями типов воспитания и Я-концепции юношей и девушек предоставляет дополнительную возможность в преодолении распространенных стереотипов и упрощенных схем, описывающих безусловное преимущество демократического стиля воспитания или чудовищные последствия воспитания авторитарного для старшеклассников, «стоящих на пороге совершеннолетия». Очевидно, что эффективность психолого-педагогического сопровождения будет определяться и пониманием

содержания нюансивности влияния воспитательных практик на динамику Я-концепции юношей и девушек, в том числе влияния парадоксального, с точки зрения не столько социальной реальности, сколько сложившихся клише.

### Литература

1. Антонов А.И. (1992) Кризис семьи и родительства. *Проблемы родительства и планирования семьи*, 11-27.
2. Варга А.Я. (1986) Структура и типы родительского отношения: дисс. ... канд. психол. наук. М., 206 с.
3. Вассерман Л.И., Горьковая И.А., Ромицына Б.Е. (2004) Родители глазами подростка: психологическая диагностика в медико-педагогической практике. СПб.: «Речь».
4. Волохова, В.И. (2019) «Неадекватное» родительство или ловушки родительской любви. *Смальта*, 4, 5-9.
5. Воробьев Н.Е., Низовая Т.Н. (2005) Гуманистические идеи К. Роджерса в современной теории и практике обучения и воспитания. *Известия ВГПУ*, 2005, 1, 71-76.
6. Гурина, Е.Н. (2019) Клиническая картина любовных отношений с партнером нарциссического типа. *Смальта*, 4, 10-14.
7. Злоказов, К.В. (2015) Вопросы развития идентичности в работах последователей Эриксона. *Педагогическое образование в России*, 9, 155-161.
8. Капустин, С.А. Вклад У. Джемса в представления о личности как психологической реальности. *Национальный психологический журнал*, 1(25), 64-71.
9. Клепикова Н.М., Нестерова С.Б. (2020) Дисфункциональная семья как фактор формирования девиаций у подростков. *Смальта*, 4, 66-80.
10. Кошенова, М.И. (2010) Влияние стиля материнского воспитания на формирование личностных качеств девочек, воспитывающихся в условиях неполной семьи. *Проблемы адаптации и самореализации личности в современных социокультурных условиях: материалы Всероссийской научно-*

практической конференции (с международным участием), 24-25 ноября 2010 г. / под науч. ред. М. И. Кошеновой, О. А. Белобрыкиной. Новосибирск: Немо Пресс, 74-78.

11. Кошенова, М.И. (2006) Специфика процесса социализации ребенка в условиях неполной семьи. *Современная семья: состояние, проблемы, перспективы: материалы научно-практической конференции / под ред. М.И. Кошеновой, В.М. Физикова*. Омск: Наука, 39-47.

12. Марченко Е.В., Кошенова М.И. (2018) Влияние родительских стратегий воспитания на самооффективность подростков. *Ананьевские чтения – 2018: Психология личности: традиции и современность: материалы международной научной конференции 23-26 октября 2018 года / Под общ. редакцией Н.В. Гришиной, С.Н. Костроминой. Отв. ред. И.Р. Муртазина, М.О. Аванесян*. СПб.: Айсинг, 139-140.

13. Мид, Дж. (1994) От жеста к символу. Американская социологическая мысль: тексты / под ред. В.И. Добренкова. М.: Изд-во МГУ.

14. Нестерова С.Б., Яркова О.О. (2012) Особенности лидерских способностей в зависимости от гендерной идентичности в юношеском возрасте. *Развитие человека в современном мире. Материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием*, Новосибирск, 227-235.

15. Петровский А.В., Петровский В.В. (2003) Всегда ли правы родители. Психология воспитания. М.: АСТ.

16. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. (2005) Психология сиротства. СПб.: Питер.

17. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. (2006) Семейный диагноз и семейная психотерапия. Учебное пособие для врачей и психологов. Изд. 2-е, испр. и доп. СПб.: Речь.



УДК 378

МЕТОДИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ:  
ПРОБЛЕМЫ И СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ

**Козина Е.Ф.**

*кандидат педагогических наук, доцент департамента методики обучения  
институт педагогики и психологии образования*

*ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»*

*г. Москва*

*[Kozinaef@mgpu.ru](mailto:Kozinaef@mgpu.ru)*

**Смирнова М.С.**

*кандидат педагогических наук, доцент департамента методики обучения  
институт педагогики и психологии образования*

*ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»*

*г. Москва*

*[Smirnovams@mgpu.ru](mailto:Smirnovams@mgpu.ru)*

***Аннотация.** Авторы данной статьи обращаются к раскрытию содержания понятия «методическое мышление», ими достоверно определена специфика его формирования у будущих учителей начальных классов на примере конкретного предметного материала. Представлен опыт применения с данной целью различных технологий обучения в процессе освоения студентами дисциплин, связанных с подготовкой к преподаванию предметов образовательной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)». В частности, показано использование проблемно-диалогического обучения (ПДО), активных методов обучения (АМО), кейс-технологий и др., в том числе, в условиях дистанционного обучения с учетом цифровизации образовательной среды.*

**Ключевые слова:** методическое мышление, подготовка учителя начальных классов, проблемно-диалогическое обучение, предметная область «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)», кейс-технология, активные методы обучения.

METHODICAL THINKING OF AN ELEMENTARY SCHOOL TEACHER:  
PROBLEMS AND SPECIFICS OF FORMATION

**Kozina E.F.**

*candidate of Pedagogical Sciences, assistant professor of the Department of Teaching Methods of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education  
Moscow City Pedagogical University*

*Moscow*

*Kozinaef@mgpu.ru*

**Smirnova M.S.**

*candidate of Pedagogical Sciences, assistant professor of the Department of Teaching Methods of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education  
Moscow City Pedagogical University Moscow*

*Smirnovams@mgpu.ru*

**Annotation.** *The authors of this article turn to the disclosure of the content of the concept of "methodological thinking", they have reliably determined the specifics of its formation in future primary school teachers using the example of specific subject material. The experience of applying various teaching technologies for this purpose in the process of mastering by students of disciplines related to the preparation for teaching subjects of the field "Social Science and Natural Science (The Surrounding World)" is presented. In particular, the use of problem-dialogic training, active teaching methods, case technologies, etc., including in the conditions of distance learning, taking into account the digitalization of the educational environment, is shown.*

**Keywords:** *methodical thinking, preparation of primary school teachers, problem-dialogic training, subject area "Social science and natural science (The*

*surrounding world)*", *case technology*, *active teaching methods*.

## **Введение**

Реализация современных федеральных образовательных стандартов на всех ступенях обучения предполагает всестороннее развитие творческого потенциала обучающихся, что применительно к учителям невозможно без формирования у них методического мышления — сложного синтетического образования, сочетающего в себе профессиональное педагогическое мышление (в последние годы с чертами эвристического), специфические черты, обусловленные не только предметной детерминацией, но и присущие мышлению педагога конкретной образовательной ступени. В частности, для учителя начальных классов последнее — важность личностной составляющей, соблюдения междисциплинарного, педоцентрического и процессуального подходов, жесткой горизонтальной и вертикальной преемственности, понимание интегративного характера большинства дисциплин, в том числе курса «Окружающий мир», и др. (Козина, 2016, с.105).

Между тем проблему формирования методического мышления педагогов нельзя отнести к разряду новых и считать приметой нашей современности, хотя в большинстве научных работ данный процесс рассматривался применительно к методическому совершенствованию подготовки учителей-предметников (В.В. Гадалова, М.С. Соловейчик, Е.Н. Таможняя и др.). Только в последние годы отмечаются попытки суммирования парциальных наработок с целью выведения универсальных положений (Л.В. Ибрагимова, Н.У. Ярычев). В этой связи методическое мышление чаще всего трактуется в аспекте конкретно-методической деятельности как «оперирование методическими понятиями, понимание реальной учебной ситуации и применение методических знаний в разных, нередко меняющихся условиях» (Баранов, 2001, с. 3). Помимо этого, его рассматривают как профессиональное мышление, с помощью которого осуществляется решение методических практико-ориентированных задач, принятие решений в той или иной профессиональной области (Таможняя, 2010).

Поэтому в методическом мышлении четко просматриваются такие составляющие, как собственно-предметная («знаниевая», технологическая), формально-логическая, процессуальная (психологическая, предполагающая развитие исследовательского, критического мышления), мотивационно-личностная (Кузовлева, 1995; Сокольницкая, 2013). При этом нередко не учитывается важная креативная (продуктивно-преобразующая) составляющая: делается упор на знание методической терминологии, приемов и действий «по образцу».

Также необходимо отметить разное понимание различными исследователями сути самого процесса: впервые вопрос именно целенаправленного развития методического мышления был поднят Г.В. Роговой, хотя его реализация в системе «профессиональное мастерство – профессиональное мышление – профессиональная культура – профессионально-направленная личность» (по Н.Е. Кузовлевой) предполагает важность внешнего сознательного управления — формирования.

Между тем вопросам формирования методического мышления непосредственно учителя начальной школы в педагогической литературе, к сожалению, уделялось гораздо меньше внимания. Ранее данная проблема была затронута нами в контексте изучения естественнонаучных и методических дисциплин (Козина, 2016; Смирнова, 2017). Требования же современных ФГОС ДО, ФГОС НОО, ФГОС ООО к становлению творческого, мыслящего ребенка обуславливают ее актуальность, ибо, согласно В.В. Давыдову, только учитель, обладающий данными качествами, способен воспитать соответствующего ученика, а педагог младших классов, закладывающий в него научно-предметную базу, обязательно должен принимать во внимание имеющуюся и прогнозировать дальнейшую траекторию его развития.

### **Проблема**

Подготовка учителя к осуществлению профессиональной деятельности в современном быстро меняющемся мире требует адаптации учебного процесса к условиям цифровизации образовательной среды, дистанционного обучения.

Кроме того, рабочие программы дисциплин реализуются в условиях модульного принципа обучения при отсутствии полноценной предметной (естественнонаучной, обществоведческой) практико-ориентированной подготовки как основополагающей. Минимизация последней обусловлена интеграцией в единый курс изначально самостоятельных научных дисциплин (например, в учебном процессе происходит объединение географии, астрономии, ботаники, зоологии, анатомии, экологии в курсе «Основы естественнонаучного образования детей младшего возраста») с сокращением часов; упразднением полевых, лабораторных практикумов и экскурсионной работы; заменой в учебных планах базовых «Методики преподавания естествознания (обществознания, курса «Окружающий мир»)) узкими частными курсами по формированию экологической культуры, овладению спецификой организации проектно-исследовательской деятельности учащихся начальных классов и т.п. или, напротив, расширенными («Социально-гуманитарные основы начального образования»). Модульный же принцип построения образовательных программ в целом обуславливает необходимость междисциплинарного обмена опытом в реализации технологий обучения, направленных главным образом на формирование методического мышления будущих учителей начальной школы. Перспективным в исследовании данной проблемы является оценивание уровня сформированности такого типа мышления.

### **Вопросы исследования**

Изучение научных подходов к трактовке понятия «методическое мышление». Освещение в этой связи практики применения различных образовательных технологий в процессе *ознакомления* студентов с дисциплинами, связанными с преподаванием в начальной школе предмета «Окружающий мир», такими как «Преемственность образовательных программ дошкольного и начального образования» (курс по выбору), «Проектирование и исследование в современной образовательной практике / Тьюторское сопровождение исследовательской и проектной деятельности детей младшего

возраста», «Социально-гуманитарный компонент начального образования», «Технология отбора содержания уроков по курсу “Окружающий мир”», «Проектирование здоровьесберегающих технологий в образовании», «Виртуальная экскурсия в познавательном развитии детей», «Опыты и наблюдения на уроках технологии», «Зачем московскому педагогу знания о городе?», «Москва и москвичи в детских и семейных проектах» и др.

### **Цель исследования**

Раскрыть особенности использования различных технологий обучения (АМО, проблемно-диалогической, метода case-study) при изучении естественно-методических (социально-гуманитарных) дисциплин в условиях цифровизации образования и показать их роль в формировании методического мышления будущих педагогов, обозначить «проблемные» точки и перспективы развития исследуемого вопроса.

### **Методы исследования**

Анализ педагогической и научно-методической литературы, анализ и обобщение результатов деятельности обучающихся (в нашем случае — студентов института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ).

### **Результаты исследования**

Поскольку в современной науке с психологической точки зрения детально проработано понятие «мышление», в рамках данной статьи подробнее остановимся на том, что собой представляет категория методического мышления в качестве разновидности мышления профессионального.

В современной науке не существует однозначного подхода к трактовке исследуемого понятия. Его семантическую нагрузку можно связать со следующими позициями:

1. «Отраслевая» («отраслевое» мышление в работах И.Я. Лернера, Л.М. Фридмана и др.): разновидность профессионального педагогического мышления, отличающегося особой предметной детерминацией, обладающая рядом специфических черт, которые отмечались в трудах таких исследователей, как В.В. Гадалова, Р.Н. Герасимова, Т.К. Донская, Г.И. Саранцев,

М.С. Соловейчик, И.В. Чернецкая и др. Поэтому отмечается двойственный характер методического мышления в силу его сопряженности с «отраслевым», что накладывает отпечаток на ключевую задачу в подготовке специалистов, например, для учителей географии — «мыслить методически» (по Л.М. Панчешниковой; отсюда — «географическое мышление» (Н.Н. Баранский) и «обществоведческое мышление» (М.Н. Шардаков).

2. Процессуально-детерминационная: мышление, обусловленное деятельностью, отвечающей современному состоянию методической науки, приобретшее в последнее время черты теоретического мышления, посредством которого открываются различные свойства объектов, те или иные отношения и закономерности (Саранцев, 2010, с.34).

3. Мыслительно-интеграционная: вид умственной деятельности, интегрирующий в себе одновременно и универсальные особенности профессионального педагогического мышления, и характерные лишь для предметного мышления признаки (Поздняк, 2005).

4. Деятельностная: методическое мышление рассматривается в роли своеобразной интеллектуальной и практической деятельности, специфика которой обусловлена по большей части теми запросами, которые проистекают из особенностей труда учителя, определяются характером и направленностью его профессиональной деятельности, социальными требованиями, закономерно возрастающими с течением времени, которая, безусловно, непосредственно зависит от личности учителя (Таможняя, 2010, с.107). При этом нередко подчеркивается относительная самостоятельность такой деятельности за счет того, что у нее есть свой предмет, собственные средства, способы, в итоге — свой продукт и, соответственно, результат (Таможняя, 2010, с.192).

5. Техническая: способ осуществления познавательных, конструктивных, оценочно-коррекционных, практических действий учителя (Таможняя, 2010, с.115).

С учетом предметной детерминированности методического мышления важным моментом в его формировании становится непрерывность

обществоведческо-/естественно-методической подготовки педагогов:

1) первичная закладка предметно-методических основ в модульных курсах на стыке «академические знания по ключевым наукам как первооснова — методика их применения в начальной школе и классах раннего развития» (Козина, Потапов, Смирнова, 2017), где студенты учатся не только определять школьный «мини-макс», конкретизировать его с учетом авторской концепции (УМК / учебной дисциплины), но и проводить его пропедевтическое «опрошение»;

2) уточнение содержания основных дидактических единиц частнодидактических методик преподавания естествознания и социально-гуманитарных дисциплин в соответствующих вузовских курсах, иллюстрация теоретических выкладок практическими решениями в различных вариативных программах курса «Окружающий мир». Данный этап характеризуется началом собственных студенческих разработок в логике «от выполнения по образцу — разноуровневой модификации — к авторскому продукту». При этом работа выстраивается по степени усложнения выполняемого задания: единичное задание / комплекс; структура тематической части / этапа занятия (понятийная гроздь); фрагмент мероприятия; его полный конспект, конспект всех уроков тематического блока / раздела; определение содержания курса (корректировка имеющегося образца под потребности учебной группы); разработка собственной программы (последнюю лучше начинать с малых форм — индивидуального маршрута школьника / программы групповой работы) (Козина, 2016, с.105-106).

Именно умение решать разноуровневые методические задачи можно считать одним из показателей сформированности методического мышления, что, в свою очередь, предполагает, умение студента использовать и применять имеющиеся знания для решения дидактических целей в зависимости от конкретных условий образовательного процесса. Поэтому в роли предметно-методической составляющей подготовки будущих учителей должно выступать непременно включение в их обучение решения методических задач. Так, в институте педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ освоение

естественно-/социально-методических модулей («Технологии естественнонаучного образования детей младшего школьного возраста», «Проектирование и реализация образовательных программ начального образования: предметная область “Обществознание и естествознание”», «Социально-гуманитарный компонент начального образования» и т.п.) завершается экзаменом, который предусматривает защиту авторского проекта. При этом на ступени бакалавриата это урок, тогда как магистранты по окончании обучения подготавливают уже программу курса. Это позволяет в определенной мере оценить уровень сформированности у обучающихся методического мышления.

В дальнейшем студенты участвуют в педагогической практике, предполагающей разработку и проведение не только пробных, «открытых» занятий на базе общеобразовательных школ, но и защиту МЭШ- и модельных уроков, задействованы в различных мероприятиях научно-исследовательского характера (Неделя естествознания, предметные конференции, круглые столы, вебинары), работают над публикациями статей. Все эти виды деятельности обучающихся также способствуют становлению методического мышления, самоутверждению в выбранной индивидуальной траектории профессионального развития.

Вместе с тем процесс формирования методического мышления будущих учителей начальных классов в силу своей практико-ориентированности предполагает тщательный отбор соответствующих технологий работы, нередко меняющих устоявшийся взгляд на проведение лекционно-практических занятий. Так, в качестве основной в естественно-методической подготовке студентов с 1997 г. используется технология проблемно-диалогического обучения (ПДО), применимо к школьной и детсадовской практике детально проработанная Е.Л. Мельниковой («деятельностный метод» Л.Г. Петерсон, метод TASC Б. Уоллас), нашедшая отражение в структуре учебников, практикумов авторов данной статьи по методике преподавания естествознания (курса «Окружающий мир»). Ее использование предполагает наличие обязательных опережающих

заданий на ознакомление обучающихся с первоисточниками (фундаментальными, с полярными точками зрения), разработку задания / проекта занятия и т.д., что становится отправной точкой для последующего проблемного «наслоения» лекционного материала, критического анализа (технология развития критического мышления — ТРКМ) и выстраивания когнитивных диалогов на семинарах. Студенты тем самым ставятся в ситуацию «открытия» нового знания и способов действия, составляющую суть проблемно-диалогического обучения.

Применение технологии развития критического мышления способствует выработке у обучающихся более четкой методической позиции, собственного взгляда на целесообразность и дозированность применения ее приемов (рефлексивная / «маркировочная» таблица, инсайт, «Мозговой штурм», кластер, «Шесть шляп мышления» и т.д.) в процессе естественно-экологической, обществоведческой работы со старшими дошкольниками и учащимися начальных классов, нюансы выстраивания урока по курсу «Окружающий мир» в контексте технологии развития критического мышления.

Необходимость постоянного стимулирования деятельности предшкольников и младших школьников по познанию окружающего мира обусловила важность применения в предметно-методической подготовке и самих будущих учителей технологии активных методов обучения — АМО— урока / приемов, зависящих в том числе от таких «фаз образовательного мероприятия»: 1) инициация — «Здравствуйте!», «Галерея портретов», «Мой цветок»; 2) погружение в тему — «Незаконченная фраза», «Заморочки из бочки»; 3) формирование ожиданий обучающихся — «Ромашка», «Дерево ожиданий», «Солнышко и туча», «Ассоциативный ряд»; 3) парное / групповое закрепление ранее изученного материала — «Корзина идей», «Парный выход», «Окна»); 4) интерактивная лекция — «Визитные карточки», «Карта группового сознания», «Продвинутая лекция», «Карусель», «Автобусная остановка», ПОПС; 5) эмоциональная разрядка — «Букет настроения», «Цветопись», «Маятник / Роза настроения»; 6) рефлексия — «Репортер»,

«Мудрый совет», «Письмо самому себе», «Мишень», «Письмо с дырками», «Многоточие», «Пять пальцев» и др.

С 2000-х гг. нами проводятся практические занятия в формате «перевернутый класс», что позволяет интенсифицировать процесс обучения и сделать его более эффективным. Так, содержание авторского практикума и методический аппарат учебника «Методика преподавания предмета “Окружающий мир”» позволяет организовать различные виды деятельности студентов: обсуждение вопросов, решение кейсов, тестирование, игровое моделирование и проч. Поскольку в процессе освоения предмета «Окружающий мир» во всех УМК младшие школьники проводят наблюдения за объектами природы и происходящими в ней процессами, организация последних, их проведение и включение в «канву» урока — это те важнейшие методические задачи, к решению которых в обязательном порядке должны привлекаться все студенты без исключения.

С реализацией технологий проблемно-диалогического обучения и активных методов обучения тесно связаны кейс-технологии (case-study), представляющие собой метод конкретных ситуаций или ситуационного анализа, занимающий важное место в формировании методического мышления обучающегося. В широком смысле их включение в образовательный процесс предполагает прохождение всех этапов научного творчества. Тогда как в соответствии с узкой трактовкой кейс-технологии предусматривают выполнение операций аналитической процедуры и исследования, КТД и синергетической технологии (умножение знания, ситуационное погружение, «создание ситуации успеха», инсайт), «информационного круговорота». Наряду с тем, что обучающиеся проникают в глубину теоретической подоплеку рассматриваемого вопроса, привлекаются к решению кейсов, они также в обязательном порядке непосредственно участвуют в их разработке. Это позволяет им актуализировать остаточные знания по социально-гуманитарным / естественнонаучным дисциплинам, знакомиться с содержанием предмета «Окружающий мир», применить методические знания и умения для разработки и предъявления кейсов

младшим школьникам. В целом работа выстраивается от обучающих кейсов, через аналитический к эвристическим, исследовательским (по А.В. Эктову).

С учетом НТР современный учебный процесс осуществляется в условиях цифровизации, когда информационно-образовательная среда преимущественно имеет в своем арсенале электронные ресурсы (ЦОР). При подготовке к занятиям студентам предлагается самостоятельно осуществлять их поиск, а помимо этого, разработку интерактивных заданий, в том числе с учетом международных диагностических практик, МЭШ-уроков и проч. Возможности цифровой среды позволяют привлечь внимание обучающихся к обсуждению методических проблем, инициируя когнитивный диалог.

Формирование методического мышления является ключевым процессом в современной естественно-методической и обществоведческой-методической подготовке учителей начальных классов, предполагающим комплексное использование разнообразных педагогических технологий, способствующих становлению его собственно-предметной, формально-логической, процессуальной, мотивационно-личностной, креативной (продуктивно-преобразующей) составляющих.

### Литература

1. Баранов М.Т.(2001) Методика преподавания русского языка в школе: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов / Под ред. М.Т. Баранова. М: Академия.
2. Козина Е.Ф. (2015) Проблемно-диалогическая технология как основа методики обучения естествознанию в школе и вузе. *Методика и практика преподавания в XXI веке: Сборник научных трудов*. Варна, 38-41.
3. Козина Е.Ф. (2015) Универсальная проблемно-диалогическая технология обучения географии в ДОУ, школе и вузе. *Современный урок географии: проблемы и перспективы развития. Материалы межрегиональной научно-практической конференции*. М., 70-74.
4. Козина Е.Ф. (2016) Развитие методического мышления учителей в процессе организации кружковой естественнонаучной деятельности учащихся.

*Педагогика, психология и образование: от теории к практике. Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции.* Ростов-на-Дону, 103-112.

5. Кузовлева Н.Е. (1995) Развитие методического мышления в процессе профессиональной подготовки будущего учителя: Дис. ... канд. пед. наук, Липецк, 233 с.

6. Модульная организация самостоятельной работы студентов по дисциплинам естественнонаучного цикла: практикум (2017) / авторы-сост.: Е.Ф. Козина, И.В. Потапов, Т.М. Смирнова. М.: МГПУ.

7. Поздняк С.Н. (2005) Развитие методики обучения географии как науки и учебной дисциплины в отечественном образовании второй половины XX века (ч.2). Екатеринбург: УГПУ.

8. Саранцев Г.И. (2010) Современное методическое мышление. *Педагогика*, 1, 31-40.

9. Смирнова М.С. (2015) Методическое мышление будущих учителей начальной школы как условие успешности профессиональной деятельности. *Актуальные проблемы дошкольного и начального образования: материалы научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов («Дни науки МГПУ-2015»)*. М., 10-12.

10. Смирнова М.С. (2016) Формирование методического мышления будущих учителей начальной школы. *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология*, 2(36), 70-76.

11. Смирнова М.С. (2018) Кейс-технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин: учебно-методическое пособие. М.: Изд-во «Экон-информ».

12. Сокольницкая Т.Н. (2013) Основные характеристики методического мышления современного учителя русского языка. Получено с <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnyye-harakteristiki-metodicheskogo-myshleniya-sovremennogo-uchitelya-russkogo-yazyka>.

13. Таможняя Е.А. (2010) Система методической подготовки учителя в

педагогическом вузе в условиях модернизации образования. М.: МПГУ.

14. Таможня Е.А. (2010) Методическое мышление как разновидность профессионального педагогического мышления. *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика*, 1, 188-193.



УДК 37.011

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ РАССМОТРЕНИЯ РЕФЛЕКСИИ  
В ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

**Ломакина Е.В.**

*аспирант*

*ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»*

*г. Москва*

[lomakinaE@mgpu.ru](mailto:lomakinaE@mgpu.ru)

**Теров А.А.**

*кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник ЛИНО ИНО*

*доцент дирекции образовательных программ*

*ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»*

*г. Москва*

[terovaa@mgpu.ru](mailto:terovaa@mgpu.ru)

*Аннотация:* В статье представлен обзор некоторых аспектов понимания термина «рефлексия» в философии и педагогике. Освещены позиции исследователей в отечественной и зарубежной науке. Определены основные категории рефлексии в педагогике: самоанализ, изменение и преобразование, умение сосредотачиваться на себе. Рефлексия представлена как деятельность — кооперативная, коммуникативная, личностная, интеллектуальная. Отражена взаимосвязь рефлексии с коммуникацией и кооперацией участников образовательного процесса на современном этапе.

*Ключевые слова:* рефлексия, техника, «практическая рефлексия», самоопределение, саморазвитие, субъект-субъектные отношения.

SOME ASPECTS OF CONSIDERATION OF REFLECTION  
IN DOMESTIC AND FOREIGN STUDIES

**Lomakina E.V.**

*postgraduate student*

*Moscow City Pedagogical University*

*Moscow*

[lomakinaE@mgpu.ru](mailto:lomakinaE@mgpu.ru)

**Terov A.A.**

*candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher LINO INO,*

*Associate Professor of the Directorate of Educational Programs*

*Moscow City Pedagogical University*

*Moscow*

[terovaa@mgpu.ru](mailto:terovaa@mgpu.ru)

**Annotation:** *the article presents an overview of aspects to understanding the term "reflection" in philosophy and pedagogy. The positions of researchers in domestic and foreign science are highlighted. The main categories of reflection in pedagogy are defined: introspection, change and transformation, the ability to focus on oneself. Reflection is presented as an activity — cooperative, communicative, personal, intellectual. The interrelation of reflection with communication and cooperation of participants in the educational process at the present stage is reflected.*

**Keywords:** *reflection, technique, "practical reflection", self-determination, self-development, subject-subject relations.*

*Мы себя в рефлексии не оцениваем, а собираем.*

*С. Б. Переслегин*

## **Введение**

Общение, коммуникация являются важными компонентами образования и составляющими социальной успешности личности. ФГОС СОО помимо предметных умений, отмечает важность таких компетенций XXI века, как: коммуникация, креативность, критическое мышление и решение проблем, которые являются частью содержания и комплекса результатов образования. Современное образование трактует необходимость развития нового типа мышления, нового типа понимания себя, своих интересов, возможностей, готовность действовать в ситуации неопределенности.

Предметом педагогического интереса является изучение, обзор различных аспектов понимания рефлексии и определения «техники» в философии, педагогике.

### **Постановка проблемы**

Что такое рефлексия? Каковы пути развития в философии, педагогике?

Рефлексия — это социально-значимый феномен, который является важным условием инновационной среды. В современной педагогической науке понимание «рефлексии» относится к самоанализу деятельности субъекта и результатам этой деятельности. Это отражение и постановка вопросов себе: «Что я думаю? Что чувствую? Что узнал о себе? Что удивило меня? Что я понял про себя в процессе деятельности?» и т.п. Насколько субъект рефлексивен, во многом зависит от степени его образованности, уровня самоконтроля. Как отмечено педагогами, рефлексия — это «разговор с самим собой».

Понятие «рефлексия» является сложным, спорным понятием и по-разному воспринимаемым термином в науке. В переводе с латинского, «рефлексия» — обращение назад, осознание, анализ, переосмысление, размышление человека о происходящем в его сознании. Это самопознание, раскрытие содержания духовного мира человека (Словарь философских терминов).

Педагогический словарь под редакцией Л.В. Мардахаева трактует понятие «рефлексия» как процесс самопознания на основе жизненного опыта собственных внутренних психических актов. «Словарь по образованию и педагогике» В.М. Полонского характеризует рефлексия «способностью человека осмыслить свой опыт, с целью прийти к новому пониманию...» (Полонский, 2004).

Рефлексия в педагогической науке не сводится к знанию и пониманию другого человека. На первый план выступает способность субъекта осознавать, анализировать, критически подходить к осмыслению собственных действий, поступков, реализации поставленных задач.

Первоначально понятие рефлексии трактовалось философами как процесс размышления человека о происходящем в собственном сознании. К изучению

проблемы рефлексии обращались еще в древнегреческой философии. Философы Древней Греции рассматривали назначение рефлексии в самопознании человека. Изначально рефлексия понималась как способ обоснования моральных и эстетических ценностей. Знание — высшее благо античности — «Познай самого себя!».

Понимания рефлексии Декартом связано с идентичностью познающего субъекта и предмета самопознания. Рефлексия — источник знаний в виде способности сосредоточения на внутреннем содержании мыслей.

На рубеже XVIII-XIX века представителями немецкой классической философии (И. Кант, Г. Гегель) признается переворот в анализе рефлексии. И. Кант высказывает мысль о коллективной деятельности, в которой происходит освоение мира, а рефлексивные процессы имеют активно-деятельностный характер. Понятие «личностная рефлексия» впервые вводится Г. Гегелем, который трактует ее как эмоционально-ценностную категорию. Деятельность самопознания, как основного механизма движения, определяет рефлексию И. Фихте. Рефлексия понимается как особый вид субъектной активности, в которой происходит сдвиг от позиции наблюдателя к позиции деятеля. Д. Дьюи и У. Джемс отмечают связь рефлексии и мышления. Опыт позволяет человеку справиться со сложившейся проблемной ситуацией и найти выход из нее.

Таким образом, философское понимание феномена «рефлексия» раскрывается с позиции мышления и сознания.

### **Отечественные исследования рефлексии**

Обратимся к исследованиям рефлексии в педагогической науке и рассмотрим различные подходы отечественных исследователей. Изучение особенностей рефлексии в отечественной педагогике относится к 70-80 годам XX века. Фокус внимания исследователей направлен на мыслительную деятельность человека. Н.И. Гуткина, В.В. Столин рассматривают рефлексия как коммуникативный процесс. Н.Г. Алексеев, В.В. Давыдов, А.З. Зак на первый план выдвигают кооперативный аспект. Личностный аспект рефлексии относится к исследованиям В.А. Лефевр, А.В. Петровского. Интеллектуальный

аспект является центральным положением в научных исследованиях Г.П. Щедровицкого, А.А. Тюкова, Ю.Б. Безгиной.

Научный вклад в разработку проблемы рефлексии в 80 года XX века внесли Г.П. Щедровицкий (мыследеятельностная концепция), И.С. Ладенко (концепция интеллектуальных систем). При изучении процесса рефлексии возникли схожие проблемы с представителями неклассической философии XIX-XX веков (первичность сознания и вторичность человеческой материи).

В позиции И.С. Ладенко отражена возможность осуществления рефлексии только в интеллектуальных системах, как способ мышления, отражения. Результатом рефлексии выступают понятия и опыт субъекта. Определены виды рефлексивных приемов, находящиеся в прямой зависимости от временной направленности. К таким приемам относятся: ретроспективные (прошлая деятельность), проспективные (будущая деятельность) и интроспективные (усложнение мыслительных процессов в ходе реализации деятельности). Предложенная классификация И.С. Ладенко определяет возможности рефлексии, в том числе, для качественного преобразования образовательного процесса.

Интеллектуальный аспект рефлексии раскрывает в своих трудах Г.П. Щедровицкий, который относит рефлексии к деятельности, как процессу и механизму. Кооперация деятельности людей является главной составляющей рефлексии, которая включает важные компоненты рефлектирующей деятельности. Предложенные компоненты — это умение человека «встать на точку зрения» собеседника, принять его деятельностную позицию, понять смысл сообщения собеседника — являются показателем субъект-субъектной позиции.

Представление о рефлексии у В.А. Лефевра имеет свое толкование. Личностный характер рефлексии автор раскрывает в книге «Феномен человека», расширяет понимание феномена «рефлексия» и определяет его как рефлексии сознания. Это способность человека применить позицию «наблюдателя», «исследователя», «контролера» (по отношению к телу, действиям, мыслям). Рассматривая рефлексии не в философском, а в технологическом плане, В.А.

Лефевр сводит рефлексию к логической задаче, выявляя ее логическую структуру, которую предстоит решить.

В XXI веке исследование рефлексии связано с обогащением научного знания в разных научных школах и направлениях (В.А. Лекторский, В.С. Швырев, М.А. Розов, А.П. Огурцов, В.А. Бажанов, И.С. Ладенко и др.).

Как же трактует педагогическая наука понятие «рефлексия»? Она определяет рефлексию как особый тип деятельности, который организуется на материале собственной деятельности, позволяющий фиксировать причины в деятельности, изменять, корректировать свое поведение. Рефлексия — это инструмент собственной деятельности.

Как осуществляется процесс организации рефлексии в тьюторском сопровождении старшеклассников? Прежде всего, в процессе совместной деятельности и в результате фиксации старшеклассниками движения на пути к самоопределению, саморазвитию и выявлению причин. Владение старшеклассниками рефлексивной практикой позволяет выстраивать «субъект-субъектные отношения» и подводит к осмыслению своего выбора.

Методологические исследования рефлексии вызвали интерес многих отечественных исследователей. В.А. Лекторский определяет рефлексию как потребность получения знания, которая активизирует субъекта. В процессе деятельности происходит повышение ранга «самомышления», реализация субъектного мышления (М.К. Мамардашвили).

Рефлексия как особый тип кооперативной деятельности направлена на изменение, преобразование собственной деятельности и рассматривается Н.Г. Алексеевым и Н.В. Галкиной. Организация рефлексивного анализа позволяет преобразовывать любую систему деятельности.

С.С. Кашлев в книге «Технология интерактивного обучения» отмечает, что в образовательном процессе отсутствует сфера, где рефлексивная практика бы не использовалась. По мнению автора, самоанализ, самооценка своей деятельности, потребность и готовность участников образовательного процесса зафиксировать изменения состояния, определение причин изменений —

данные характеристики определяют рефлексивность (Катунина, 2017).

В.И. Сосновский рассматривает рефлексивность в коммуникации, где основное внимание уделяется общению с другими людьми, в процессе которой происходит смена смыслов человека к социально-предметному миру, а также способность управлять своей деятельностью через опыт взаимодействия с другими людьми. В рамках общения, по мнению Ю.А. Кулюткина, Г.С. Сухобской, рефлексивность — это специфическое качество познания. (Кузнецов, 2009).

А.В. Карпов и В.В. Пономарева разработали классификацию рефлексивности, в которой происходит разделение по видам и функциям в деятельности субъекта (ситуативная, ретроспективная, перспективная). А.В. Карповым определена не только теоретическая основа рефлексивности (индивидуальное психическое свойство, присущее человеку, осознание чего-либо), но и апробирована диагностическая методика рефлексивности.

Таким образом, в понятийном аппарате отечественной педагогики конца XX века рефлексивность нашла свое место.

### **Зарубежные исследования рефлексивности**

Подробнее остановимся на изучении рефлексивности зарубежными исследователями в начале 20-30 годов XX века. Рефлексивность — значимый феномен изучения, находящийся на стыке психологии и педагогики. В данный период, рефлексивность больше рассматривается психологами в трех значимых направлениях: мышления, самосознания, процессах коммуникации и кооперации. Исследования Д. Дьюи, Ж. Пиаже отмечают значимость рефлексивных процессов.

В зарубежной педагогике второй половины XX века разрабатываются технологии, приемы, стратегии рефлексивности. Однако, процесс изучения особенностей рефлексивности проходит сложно и непонятно. В 20 годы XX века интерес к рефлексивности как педагогической проблеме снизился.

Наибольший скачок в изучении проблемы рефлексивности относится к концу XX века. В исследованиях зарубежных ученых Д. Боуда, Р. Кеога и Д. Уокера

отмечено, что рефлексия — «фундамент для образовательного процесса», а также появление нового знания в сознании индивида.

Дж. Флейвелл, Д. Дернер, А. Браун, Ф. Райтер, В. Маттеус, сторонники метакогнитивизма, отмечают рефлексию как способность человека к самообучению. В данный период в исследованиях зарубежных ученых личностная и коммуникативная рефлексия остается вне зоны внимания.

Д. Макдермотт исследует процессы рефлексии в контексте планирования, регуляции деятельности человека. Рефлексивные процессы, входящие в структуру планирования деятельности, отражены в исследованиях Дж. Миллера, Ю. Галантера. Впервые М. Шейером вводится понятие «ситуативная рефлексия», которая определяет контроль над деятельностью. Самоконтроль — важная составляющая рефлексии, так отмечали Л. Гримм, Ч. Тересен.

В современных зарубежных исследованиях отмечена глубина постановки проблемы рефлексии и методы ее изучения. Р. Холланд разделил исследования рефлексии на четыре группы. К первой группе относятся подходы исследователей, которые определяют рефлексию как узкоспециализированную область (рефлексивная социология и т.д.). Вторую группу составляют концепции (Морган), описательная теория. Рефлексия как процесс, позволяющий углублять знание о себе и своем поведении, относится к третьей группе. Рефлексия как способность определять личностное существование, осознавая свои границы, по мнению Р. Холланда, составляет четвертую группу систематизации исследований.

В зарубежных исследованиях внимание обращено к личностной рефлексии, которая отмечает способность человека к саморазвитию, самореализации, способности задавать себе вопросы и искать ответы на них.

Как определяется техника и технология в контексте развития педагогической науки? Что такое «техника» в контексте инструмента педагогической деятельности?

В своей деятельности человек использует и употребляет различные словосочетания, относящиеся к пониманию и раскрытию понятия техника, в том

числе, по отношению к речи, общению, танцу, вождению и т.д.

В философии отмечено многообразие подходов к трактовке данного понятия. Начиная с периода античности, оно вводится в категориальный аппарат науки.

В переводе с древнегреческого языка «техника» — это мастерство, умение, искусство, способность подходить к преобразованию действительности творчески. Платон и Аристотель выразили отношение к пониманию техники в концепции «техне», включающий цель, артефакты. Только деятельность человека определяет результат, представленный артефактом. Любая технология имеет собственные законы, которые не зависят от мнения или субъективного намерения человека.

Отечественные философы Микешина Л.А. и Опенков М.Ю. раскрывают Аристотелевское толкование *techne*. С позиции философов, это продуктивное знание, находящееся в процессе конструирования и производства, которое имеет особенность к изменению. Продуктивное знание строится на эмпирическом исследовании, опыте, и имеет особенность перехода от отдельного случая к общему понятию.

Рефлексия как инструментальное средство организации учебной деятельности попадает в область научных интересов отечественных исследователей: О.С. Анисимова, М.Э. Боцмановой, А.З. Зак, А.В. Захаровой. Исследования А.Г. Асмолова, В.В. Рубцова в отечественной педагогике направлены на разработку педагогической технологии. Однако, функциональная сторона рефлексии в них не рассматривается.

### **Заключение**

Таким образом, начиная с периода античности, присутствовало множество подходов к изучению рефлексии как с позиции философии, так и психологии (Сократ, Платон, Аристотель). Лишь в XX веке в педагогической науке активно проявляется интерес к данному процессу, который отражен в многочисленных исследованиях и разработках.

В психолого-педагогических отечественных исследованиях, рефлексия

рассматривается с разных позиций: в процессе изучения мышления (И.С. Ладенко), самосознания личности, кооперации (С.С. Кашлев, Н.Г. Алексеев, Н.В. Галкина), коммуникации (В.В. Столин, Н.И. Гуткина). Рефлексия — личностное качество, которое позволяет сосредотачиваться на самой деятельности и себе (В.А. Лефевр).

«Практическая рефлексия» присуща только человеку, в ней существует планирование, корректировка собственной деятельности, самообразование, самоопределение. Отечественные исследования педагогов последних лет посвящены, в большинстве случаев, «практической рефлексии» (С.С. Кашлев). В отечественных исследованиях активно прослеживается линия связи рефлексии с коммуникацией и кооперацией участников образовательного процесса (В.И. Сосновский, С.С. Кашлев). Изучение личностной рефлексии в зарубежных исследованиях характеризуется недостатком информации теоретических, эмпирических и экспериментальных данных. В начале XXI века развитие личностной рефлексии с раннего возраста проводится зарубежными исследователями (П. Снайдер, П. Маквилльям). Авторами разработаны оригинальные методики развития личностной рефлексии. Роль рефлексии в процессе поисков смысла ценностей, жизненных целей и перспектив отмечена в исследованиях Г. Женева, Н. Кипчодж.

Умение старшеклассниками осуществлять рефлексия в процессе их самоопределения является неотъемлемой частью образования. Выстраивание субъект-субъектной коммуникации в ситуациях группового общения, выявление дефицитов, проведение рефлексии собственной деятельности способствует проявлению личного выбора, самоопределения и планирования своей будущей профессиональной деятельности.

На этапе модернизации образования процесс рефлексии рассматривается поэтапно: от осмысления человеком задач до осознания собственной деятельности и ее результатов. Исследование процесса рефлексии не потеряло актуальности до сегодняшнего дня и является интересом познания в различных научных дисциплинах.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Безгина Ю.Б. Современные подходы к пониманию термина «Рефлексия» (2007): *Альманах современной науки и образования*. Тамбов: Грамота, 1, 37-41.
2. Голубева Н.М. Современные научные подходы к пониманию феномена рефлексии (2014). *Современные проблемы науки и образования*, 5, 635.
3. Катунина Е.В. Развитие способности к рефлексивному мышлению у младших школьников с помощью техники «Рефлексивных вопросов» при обучении скорочтению» (2017) *Инновационная наука*, 9, 70-73.
4. Кашлев С.С. Технология интерактивного обучения. М.: [ИНФРА-М](#).
5. Мотивация и рефлексия личности: теория и практика (2018): сборник научных трудов / под ред. Е.Н. Ткач. Хабаровск: Изд-во Тихоокеанского государственного университета.
6. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике (2004). М.: Высшая школа, Казань: ГУП ИПК Идел-Пресс.
7. Сизикова Т.Э., Волошина Т.В., Повещенко А.Ф. Обзор исследований рефлексии в психологии. Педагогическая рефлексия (2016) *Научное обозрение. Педагогические науки*, 3, 98-110.
8. Словарь философских терминов: Получено с <http://www.hi-edu.ru/ebooks/xbook884/01/part-004.htm>



УДК 373.31

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА КАК ОСНОВА  
ФОРМИРОВАНИЯ ЭТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЛАДШИХ  
ШКОЛЬНИКОВ

**Николаева Е.А.**

*доктор культурологии, профессор департамента методики обучения  
институт педагогики и психологии образования*

*ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»*

*г. Москва*

*[k\\_katrina69@mail.ru](mailto:k_katrina69@mail.ru)*

**Стельмахова Л.А.**

*аспирант*

*институт педагогики и психологии образования*

*ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»*

*г. Москва*

*[StelmakhovaLA@mgpu.ru](mailto:StelmakhovaLA@mgpu.ru)*

**Аннотация.** В статье рассматривается вопрос о большом этическом потенциале, который имеет художественный текст, изучаемый на уроках развития речи в начальной школе. Подчёркивается, что художественный текст выступает как богатый материал, правильная и методически верная интерпретация которого позволит организовать этическое воздействие на обучающихся. Отмечается, что практически каждое произведение, изучаемое на уроках развития речи, может выступать как основа для формирования нравственно-этических качеств учеников. Наиболее эффективной для формирования этических представлений младших школьников на уроках развития речи является интерпретация художественного текста, в ходе которой не только извлекается смысл и выявляются авторские намерения, но и

акцентируются нравственные и этические нормы. Разработана система методов интерпретации художественного текста, имеющая своей целью актуализацию этического потенциала, заложенного в программные произведения. Компонентами данной системы могут выступать: оценивание школьником под руководством учителя литературного героя, его поведения, слов и поступков; установление связи с личным опытом школьника, позволяющим ему рассматривать героев и события, исходя из реального жизненного контекста; апелляция к эмоциям юного читателя, готового живо переживать происходящее с героями; прогнозирование собственных действий школьника в ситуации, аналогичной описанной в произведении; подготовка школьника к действиям, этически оправданным, соответствующим нравственно-этическим нормам; создание собственного текста. Делается вывод о том, что в организации формирования этических представлений младших школьников большую роль играет педагог, его нацеленность на воспитание школьника, всестороннее развитие его личности.

**Ключевые слова:** начальная школа, развитие речи, художественный текст, интерпретация, этические представления, этическое (нравственное) воспитание.

## INTERPRETATION OF ARTISTIC TEXT AS A BASIS FOR FORMING ETHICAL CONCEPTS OF YOUNGER SCHOOLERS

***Nikolaeva E.A.***

*doctor of Culturology, Professor of the Department of Teaching  
Methods of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education*

*Moscow City University*

*Moscow*

*[k\\_katrina69@mail.ru](mailto:k_katrina69@mail.ru)*

***Stelmakhova L. A.***

*Postgraduate student of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education  
Moscow City University*

Moscow

[StelmakhovaLA@mgpu.ru](mailto:StelmakhovaLA@mgpu.ru)

**Abstract.** *The article discusses the issue of the great ethical potential that a literary text has, which is studied in the lessons of speech development in elementary school. It is emphasized that a literary text acts as a rich material, the correct and methodologically correct interpretation of which will allow organizing an ethical impact on students. It is noted that almost every work studied in speech development lessons can act as the basis for the formation of moral and ethical qualities of students. The most effective for the formation of ethical ideas of primary schoolchildren in speech development lessons is the interpretation of a literary text, during which not only the meaning is extracted and the author's intentions are revealed, but also moral and ethical norms are accentuated. A system of methods of interpretation of a literary text has been developed, with the aim of actualizing the ethical potential inherent in program works. The components of this system can be: assessment by a student under the guidance of a teacher of a literary hero, his behavior, words and deeds; establishing a connection with the student's personal experience, allowing him to consider heroes and events based on the real life context; an appeal to the emotions of a young reader who is ready to lively experience what is happening with the heroes; predicting the student's own actions in a situation similar to that described in the work; preparing the student for actions that are ethically justified, corresponding to moral and ethical standards. It is concluded that the teacher, his focus on the education of the student, the all-round development of his personality plays an important role in the organization of the formation of ethical ideas of primary schoolchildren.*

**Keywords:** *primary school, speech development, literary text, interpretation, ethical representations, ethical (moral) education.*

## **Введение**

Проблема формирования этических представлений подрастающего поколения является достаточно острой и находится в ведении особого вида воспитания — этического. В педагогическом словаре этическое воспитание

определяется как «целенаправленное взаимодействие воспитателей и воспитанников, имеющее своей целью выработку у последних правил хорошего тона, формирование культуры поведения и отношений» (Коджаспирова, Коджаспиров, 2001, с.24). Пересекается с данным понятием понятие нравственного воспитания, понимаемое как «формирование нравственных отношений, способности к их совершенствованию и умений поступать с учетом общественных требований и норм, прочной системы привычного, повседневного морального поведения» (Там же, с.23), в связи с чем данные термины употребляются как синонимические. Этическое воспитание начинается в семье, продолжается в дошкольной образовательной организации, а затем — в начальной школе, к завершению обучения в которой у ребёнка должны сложиться основные этические представления.

Формирование этических представлений является сложным процессом, в организации которого участвуют различные субъекты. Выделяются разные формы работы по этическому воспитанию младших школьников. Нельзя не признать, что огромную роль в формировании этических представлений играют уроки развития речи, на которых обучающиеся встречаются с важнейшим, базовым для формирования нравственности материалом — художественным текстом. Вопросы этического (нравственного) воспитания на уроках литературного чтения и развития речи в начальной школе рассматривают многие исследователи: А.Г. Биба (Биба, 2017), О.Н. Голобокова (Голобокова, 2015), Гэн Лиру (Geng Liru, 2016), Ю.М. Ивкина (Ивкина, 2019), А.А. Ломако (Ломако, 2019), Е.В. Молокова (Молокова, 2019), А.Э. Тимофеева (Тимофеева 2020), М.В. Черкезова (Черкезова, 2012), Н.М. Яева и Ю.В. Серебрянская (Яева, Серебрянская, 2021) и др. Мы считаем необходимым связать этическое воспитание на таких уроках с интерпретацией художественного текста.

**Целью** данной статьи стало выявление роли интерпретации художественного текста для формирования этических (нравственных) представлений младших школьников.

### **Материалы и методы**

Исследование проводилось с помощью методов анализа и синтеза научной и методической литературы. Основным подходом стал системный, позволивший выстроить определённую систему методических приёмов интерпретации художественного текста.

### **Результаты исследования**

Уроки развития речи предоставляют значительные возможности для формирования этических представлений младших школьников. При этом, как отмечает И.А. Ошкина, воздействие на учеников может осуществляться при помощи целого комплекса методов воспитания, в том числе: «объяснение, разъяснение, внушение, увещание, рассказ, обсуждение, этическая беседа, метод примера, анализ конкретных ситуаций, работа с книгой» (Ошкина, 2016, с.156). Каждый из данных методов по-своему ценен, и многие из них могут применяться для интерпретации художественного текста.

В литературоведческом словаре интерпретация трактуется как «истолкование литературного произведения, постижение его смысла, идеи, концепции» (Лит. энци. словарь, 1987, с.126). Интерпретация изучаемого на уроках развития речи художественного текста может проходить в различных направлениях и нацелена, в первую очередь, на понимание художественного замысла автора и содержания произведения. Дидактическая «цель интерпретации — достигнуть адекватного, хотя всегда лишь относительно полного понимания того смыслового ядра, которое составляет первооснову словесного текста» (Лит. энци. словарь, 1987, с.127). Но с учётом того, что литература является «одной из нравственных опор, чистым источником, питающим духовную жизнь людей» (Голобокова, 2015, с.4), интерпретация художественного текста должна касаться и этических проблем, заложенных автором в произведении.

Оптимальным является такой вариант анализа художественного текста, когда «работа над пониманием текста и этическое воспитание идёт в тесной взаимосвязи» (Голобокова, 2015, с.5). При этом педагог должен знать основные этические (нравственные) качества, на формирование которых может быть

нацелена работа с художественным текстом, в том числе: уважение к истории, понимание ценностей семьи и общества, знание и понимание традиций, доброжелательность, эмоциональная отзывчивость, сопереживание, хорошие манеры, нормы этикета, культура поведения, а также «умение дружить, понимать и прощать другого человека, смелость в защите собственного мнения» (Крылова, 2017, с.14), сила характера (Agung, 2016), представления «о правде и лжи, любви и ненависти, истоках зла и добра, чести и бесчестия, справедливости и несправедливости, возможностях человека и его месте в мире» (Краева, Чижикова, 2021, с.268), способность к эмпатии (Slote, 2010) и др.

Материалом для интерпретации, имеющей этическую, нравственную направленность, могут стать практически все художественные тексты, представленные в учебниках для начальной школы. Педагогами-практиками описываются варианты интерпретации произведений устного народного творчества (Ломако, 2019), рассказа «Ребята и утята» М.М. Пришвина (Голобокова, 2015), исторической повести «Дмитрий Донской. Куликовская битва» (Ивкина, 2019), поэтических произведений о детях (Тимофеева, 2020), авторских сказок (Молокова, 2019), рассказа В.В. Бианки «Ноябрь» (Любчинова, 2021) и др.

Отметим основные способы интерпретации художественного текста, которые могут быть, по нашему мнению, эффективными при работе с младшими школьниками. При этом будем опираться на возможности, предоставляемые фольклорными произведениями: русскими народными сказками. Фольклор является кладезем народной мудрости, в нём сконцентрированы этические представления, которые были важными для наших предков в течение столетий. Эти представления не должны утратить свою значимость и сегодня.

Одним из самых простых и понятных для учеников способов интерпретации текста является **оценивание поведения и поступков, а также самих героев произведений**. Для этого могут задаваться вопросы: «Хорошо ли поступил герой?», «Оцените слова (поступок) персонажа» и др. Исследователи отмечают, что «ребенок младшего школьного возраста в процессе эмоционально-

оценочной деятельности при изучении произведения высказывает собственное мнение и воспринимает чужое» (Беловицкая, Литвиненко, Глепцеришева, 2021, с.5). Оценка — естественная потребность ученика, для которого важно воспринимать мир в парадигмах хорошего-плохого, доброго-злого, полезного-вредного и т. д., постепенно обучаясь жить в этом мире. Особенно значимы для младших школьников нравственно-этические оценки литературных героев, которые готовят их к личностному и жизненному самоопределению (Стефаненко, Тульская, 2011, с.34).

Интерпретация оценочного плана может происходить при работе над сказками, в которых резко контрастируют положительные и отрицательные герои. Можно предложить оценить таких персонажей, как Баба Яга, Водяной, Жар-птица, Змей Горыныч, Иван дурак, Василиса Премудрая и др. Важным моментом оценки является формирование у школьников представлений о том, что в жизни редко бывают явления, события, люди, которые могут быть оценены однозначно — положительно или отрицательно. Чаще всего одни и те же явления допускают разные оценки, то есть, мир гораздо сложнее, чем может показаться на первый взгляд. Для закрепления этой мысли обучающимся можно привести пример необычной трактовки сказочного героя. Например, после негативной оценки Бабы Яги из народной сказки зачитать (или пересказать) фрагмент из сказки О. Громыко «Кому в Навьем царстве жить хорошо». Здесь Баба Яга помогает молодцам, отправляющимся в Навье царство, хотя те сначала относятся к ней с предубеждением, рискуя не получить нужную помощь. После того, как герои предлагают Бабе Яге за ночлег наколоть дров и принести воды на неделю, оказывается, что она довольно добрая. Хорошие отношения, установленные с Бабой Ягой в начале сказки, помогают молодцам в дальнейшем получить от неё неожиданную помощь.

Можно задать вопросы: «Всегда ли правильно оценивать героя по его внешнему виду?», «Что такое предубеждение? Как предубеждения влияют на наши оценки?», «Приходилось ли вам сталкиваться с тем, что кто-то, кого вы оценивали негативно, оказался не так уж плох?» и др.

Значимым способом интерпретации художественного текста мы считаем его **связь с контекстом**, с личным и общественным опытом младших школьников. Поэтому необходимо задавать вопросы, показывающие ученикам непреходящую актуальность нравственных норм: «Есть ли вокруг вас такие герои?», «Встречаются ли сейчас такие люди?», «Как вы реагируете, когда видите похожие действия вокруг себя?» и т. п.

Можно ввести в интерпретацию элемент связи с контекстом в форме тренинга. Для этого, например, заранее подготовить инсценировку какого-то фрагмента из русской народной сказки или выразительно прочитать школьникам отрывок. Лучше, если сказка будет хорошо знакомой. Можно использовать отрывок из сказки «Зайкина избушка», где Лиса выгоняет Зайку из его лубяной избушки. Также подойдет фрагмент из сказки «Гуси-лебеди», в котором сестрица идёт гулять, забывая брата на травке под окошком, и др. Продуктивно обращаться во время тренинга по очереди к нескольким фрагментам из одной и той же сказки. Например, из последней сказки можно взять также фрагмент о том, как девочка обижает печку, отказываясь съесть её ржаной пирожок, и др. У детей создастся представление о разнообразии этических смыслов, заложенных даже всего в один сказочный текст.

Дети во время тренинга садятся в круг на стулья, чтобы видеть друг друга и организовывать коммуникацию. Максимальное число участников — десять человек. Педагог делает «ввод» в ситуацию: «Представьте, что рядом с вами разыгралась такая сцена. Как вы поступите?». Надо стимулировать школьников к общению, обсуждению поведения героев, высказыванию своих мнений, даже спору по поводу сложных этических моментов. При этом педагог должен следить за соблюдением правил общения: чтобы дети не перебивали друг друга и у всех была возможность высказаться. В ходе такого тренинга отрабатываются способы интерпретации текста, проводится его анализ, а также развиваются эмпатические навыки обучающихся, умение сопереживать героям; вырабатывается активная жизненная позиция, желание не проходить мимо несправедливости, вступаться за обиженных; тренируются коммуникативные

навыки, умение взаимодействовать с другими членами группы.

**Привлечение эмоционального контекста**, апелляция к чувствам обучающихся — также важный компонент интерпретации художественного текста. Могут быть заданы вопросы: «Что, по вашему мнению, чувствовал герой в этот момент?», «Если вы увидите такую ситуацию на улице, что вы почувствуете?», «Приходилось ли вам испытывать такое или подобное чувство? Когда?».

Мир чувств очень важен для человека, а в младшем школьном возрасте он ещё находится в стадии становления и может развиваться. Проникновение в чувства героя помогает обучающимся тренировать такое важное качество, как эмпатия — сопереживание эмоциональному состоянию другого человека. Эмпатия предполагает не только понимание чужого чувства, но и погружение в него, когда человек начинает ощущать то же, что и другой человек.

При этом важно передать учащимся мысль, что сильные чувства могут испытывать не только положительные, но и отрицательные герои. К примеру, работая над сказкой «Морозко», можно сначала предложить проникнуть в чувства падчерицы, которую мачеха отправила в лес, а затем — в чувства родной дочери, которая, возвратившись из леса с «подарками», обнаружила, что это простые камешки и лягушки. Продуктивным может быть представление о том, что чувства могут менять человека. Например, падчерица, пережившая такой позор (разочарование, беспомощность, досаду), становится более открытой для осознания неправильности своего поведения. Возможно, это эмоциональное впечатление поможет ей в дальнейшем немного измениться.

Надо учитывать, что детям сложно характеризовать чувства и даже давать им наименования. Чтобы облегчить этот процесс, можно представить им на слайде перечень различных чувств человека, на который они смогут опираться в ходе эмоциональной интерпретации художественного текста. Если какое-то из чувств оказывается непонятным для учеников, можно организовать его обсуждение с привлечением собственного опыта школьников: «Приходилось ли вам испытывать такое чувство?», «В каких ситуациях?», «Приятное ли оно?».

«Хотите ли вы испытать его снова?».

Эффективным, по нашему мнению, будет также **прогнозирование собственных действий в определённых ситуациях**. Для его стимулирования задаются вопросы: «Представьте, что вы оказались в таком положении (увидели такую картину, услышали такой разговор, оказались на месте героя)? Как бы вы поступили?».

К примеру, при изучении сказки «Лиса и журавль» детям можно предложить взглянуть на непростую ситуацию, сложившуюся в сказке, свежим взглядом. Лиса и журавль, по очереди пригласив друг друга в гости, предложили угощение, которое гость не смог съесть (манная каша на плоской тарелке — для журавля и окрошка в кувшине с узким горлышком — для лисы). Сказка заканчивается фразой: «С тех пор и дружба у лисы с журавлём врозь».

Прогнозирование собственных действий можно вести в различных направлениях. Наиболее простой: предложить детям представить, что они сами находятся на таком обеде, и попытаться решить проблему, накормив и журавля, и лису. Данное упражнение послужит развитию изобретательности и, кроме того, внесёт в занятие элемент юмора. Но на самом деле такой путь интерпретации не вполне соответствует этическому замыслу сказки. Ведь лиса и журавль не ошиблись, выбирая посуду для гостя, а сделали это намеренно. То есть, разрушить дружбу входило в их планы.

Поэтому прогнозирование собственных действий лучше вывести в иную плоскость с помощью вопросов: «Приходилось ли вам терять друзей?», «Почему это происходило?», «Кто был виноват: вы, друг или оба?», «Жалели ли вы по поводу утраченной дружбы?». Главный вопрос: «Если бы такая ситуация сложилась снова, что можно было бы предпринять (сделать или, наоборот, не сделать), чтобы дружба продолжалась?».

Подобное обсуждение покажет учащимся, что проблемы, поднимаемые в сказках, не являются отвлечёнными, а касаются их лично и вообще каждого человека.

Финальным этапом интерпретации художественного текста, выполненной с

целью формирования этических представлений, должна стать **подготовка учеников к правильным действиям**. Если работа с текстом была организована методически и этически верно, если на учеников не оказывалось излишнего давления, то в итоге этической беседы по тексту сказки они должны почувствовать, что готовы к каким-то действиям: поступить (или не поступить) как персонаж книги, заступиться за слабого, помочь нуждающемуся, не пройти мимо несправедливости и т. д. Стимулировать обучающихся к таким действиям должен был весь анализ текста и сопутствующая этическая беседа. Кроме того, могут быть заданы специальные вопросы: «Как вы поступите, если увидите рядом с собой такое поведение?», «Хотите ли вы стать таким, как герой?», «Что надо сделать, если произошло (называете событие)?» и др.

Для примера можно рассмотреть сказку «Волшебная дудочка», в которой рассказывается о том, как родная дочь мачехи, подученная матерью, утопила в болоте падчерицу. В конце сказки отцу, благодаря волшебной дудочке, удаётся вернуть дочь домой. Однако он прощает злую жену и её родную дочь и только прогоняет их со двора. Работа с этическими смыслами, заложенными в сказке, особенно продуктивна, если обращаться не к тем моментам, которые не вызывают этических сомнений (негативное поведение сводной сестры, злоба её и матери по отношению к более красивой и умелой падчерице), а к тем, которые допускают неоднозначное толкование. При анализе данной сказки — это прощение стариком и его дочерью людей, которые сделали им много зла.

Можно провести интерпретацию с помощью вопросов: «Обязан ли был старик прощать свою жену и её родную дочь?», «Почему он это сделал?», «Что значит прощение?», «Почему он, несмотря на прощение, всё же прогнал злодеек?».

После данной беседы надо перевести разговор в практическую плоскость — сложную область собственных поступков. Можно задать вопросы: «Приходилось ли вам прощать?», «Есть ли в вашей жизни люди, которых вы не смогли простить?», «Что вы чувствуете, прощая?», «Важно ли прощение?». Такая работа позволит выйти на воспитание духовности.

Значимым итогом работы по интерпретации художественного текста на занятиях по развитию речи станет **создание собственного текста**. Научившись оценивать сказочные сюжеты и героев, выявлять и осознавать заложенные в текст этические смыслы, школьники постараются и в сочиняемые ими сказки включить этическую, нравственную составляющую. Чтобы это произошло наверняка, учитель может подготовить обучающихся с помощью вопросов-наставлений на этапе выдачи заданий: «Подумайте, научит ли чему-то ваша сказка своих читателей?», «Если научит, то чему?», «Совпадает ли её поучительный смысл с теми, которые мы видим в русских народных сказках?», «Может ли существовать сказка, которая ничему не учит, ничего не воспитывает?».

Создание собственного текста — важный для младших школьников этап работы по развитию речи. Чтобы этот этап оказался интересным и был осуществлён самостоятельно, задания должны быть увлекательными и оригинальными. Например, можно предложить задание «Сказка о себе», «Старая сказка на новый лад», «Герои русской сказки в современном мире», «Современные герои в сказочном мире», «Сказки с современными предметами и героями (компьютер, смартфон, электросамокат, блогер, тик-токер)», «Если бы Кощей Бессмертный (Змей Горыныч, Леший и др.) был добрым» и др. Детям будет гораздо интереснее сочинять сказки на необычные сюжеты и с новыми героями, чем писать традиционно. Можно предложить красиво и оригинально оформить сказку в виде книжки с картинками, а затем устроить выставку, после которой передать книги собственного сочинения и производства в ближайший детский сад. Школьникам будет приятно ощутить себя настоящими писателями, имеющими собственную читательскую аудиторию.

Такое задание поможет школьникам понять, что проблемы, заложенные в сказки, являются вечными, что этическая составляющая, важная для наших предков, не стала менее значимой для нас. А ещё — ученики на практике усвоят мысль, которую, несомненно, педагог сообщал им ранее: сказки — это живой, развивающийся жанр. Они не только создавались нашими предками столетия

назад, но и продолжают появляться сейчас. Осознание живого характера жанра поможет обучающимся в дальнейшем при изучении авторских сказок.

Данная система интерпретации художественного текста осуществляется на занятиях по развитию речи как с помощью эвристической этической беседы, так и посредством применения нетрадиционных форм работы, например, интегрированных уроков (Сорокина, 2019). Кроме того, эффективными будут тренинги и игровые формы работы, в том числе инсценировки, в ходе которых учащиеся смогут лучше прочувствовать проблемы героев художественных произведений. Необходимо применять средства организации занятия, нацеленные на «присвоение» художественного текста, проникновение в мысли и чувства персонажей.

### **Заключение**

Формирование этических представлений младших школьников является важнейшей задачей начального образования и компонентом социального заказа — актуальной для общества потребности, которую должно удовлетворить образование. Огромную роль в выполнении этой задачи имеют уроки развития речи, на которых эффективной является интерпретация художественного текста. В ходе интерпретации необходимо не только обращать внимание на содержание произведения, не только декодировать замысел автора, явный или скрытый, но и использовать заложенный в него потенциал формирования и развития этических представлений младших школьников. Способами интерпретации художественного текста, имеющей этическую, воспитательную направленность, могут стать оценивание литературного героя, его поведения, слов и поступков; установление связи с личным опытом школьника, жизненным контекстом; привлечение эмоционального контекста; прогнозирование собственных действий в аналогичной ситуации; подготовка школьника к этически оправданным действиям; создание собственного текста. Данные приёмы формируют целостную систему, позволяющую организовать в ходе интерпретации осмысление этических проблем, заложенных в художественном тексте, а также будут способствовать развитию коммуникативных навыков и

речи обучающихся.

В организации этического воздействия на младших школьников с помощью потенциала, заложенного в интерпретацию художественного текста, многое зависит от педагога, его желания оказывать разностороннее влияние на личность обучающегося. Педагог должен готовить вопросы эвристической беседы, применять не только традиционные, но и инновационные формы и методы работы, постоянно стимулировать учеников к высказыванию собственного мнения.

### Литература

1. Беловицкая С.И., Литвиненко О.С., Тлепцеришева С.А. (2021) Формирование духовно-нравственных компетенций обучающихся средствами литературного чтения. *Мир науки. Педагогика и психология*, 9-4.

2. Биба А.Г. (2017) Развитие личностных действий у младших школьников в процессе изучения художественной литературы. *Педагогика и психология: теория и практика*, 2(7), 21-27.

3. Голобокова О.Н. (2015) Этическое воспитание на уроках литературного чтения. *Педагогический поиск*, 1, 4-7.

4. Ивкина Ю.М. (2019) Нравственно-этическое оценивание — способ формирования личностных результатов младших школьников. *Начальная школа*, 7, 55-60.

5. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. (2001) Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия.

6. Краева А.А., Чижикова С.Н. (2021) Анализ проблем духовно-нравственного воспитания младших школьников в программах по литературному чтению начальной школы. *Философские, социологические и психолого-педагогические проблемы современного образования*, 3, 266-271.

7. Крылова М.Н. (2017) Есть ли сегодня хорошая детская книга? Произведения для детей А. Жвалевского, Е. Пастернак. *Метеор-Сити*, 3, 10-17.

8. Литературный энциклопедический словарь (1987) / Под общ. ред. В.М. Кожевникова, П.А. Николаева. Редкол.: Л.Г. Андреев, Н.И. Балашов, А.Г. Бочаров и др. М.: Сов. энциклопедия.

9. Ломако А.А. (2019) Народное творчество как средство формирования нравственных ценностных ориентаций младших школьников. *Символ науки*, 10, 94-97.

10. Любчинова Л.А. (2021) Восприятие текстов о природе младшими школьниками (на примере рассказа В.В. Бианки «Ноябрь»). *Наука и современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации: Сборник статей III Международной научно-практической конференции*. Пенза: Наука и Просвещение, 94-98.

11. Молокова Е.В. (2019) Формирование у младших школьников нравственных ориентаций на основе современных авторских сказок на уроках внеклассного чтения. *Современные научные исследования и разработки*, 1 (30), 746-750.

12. Ошкина И.А. (2019) Методы формирования нравственных представлений у младших школьников на уроках литературного чтения. *Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы: Сборник научных статей и материалов VI международной научно-практической конференции*. Коломна: ГСГУ, 156-160.

13. Сорокина В.А. (2019) Духовно-нравственное воспитание детей в начальной школе на уроках литературного чтения. *Актуальные вопросы развития профессионализма педагога в современных условиях: Материалы международной электронной научно-практической конференции*. М.: Истоки, 332-336.

14. Стефаненко Н.А., Тульская О.Ф. (2011) Нравственно-этическая оценка поступка литературного героя. *Начальная школа*, 11, 34-38.

15. Тимофеева А.Э. (2020) Особенности развития нравственно-этических представлений младших школьников в процессе изучения поэтических произведений о детях. *NovaUm.Ru*, 25, 351-357.

16. Черкезова М.В. (2012) Гармония этического и эстетического: воспитание младших школьников на уроках литературного чтения. *Начальное образование*, 6, 12-18.

17. Яяева Н.М., Серебрянская Ю.В. (2021) Русские народные сказки как средство формирования нравственных качеств учащихся начальной школы. *Проблемы современного педагогического образования*, 70-2, 362-365.

18. Agung S. (2016) The role of social studies and history learning in junior high school in strengthening the students character. *Historical Studies Journal*, 25-2, 238-246.

19. Geng Liru (2016) Several Ways of Moral Education Infiltration in the Primary School Reading Teaching. *Journal of Heilongjiang College of Education*, 35, 67-69.

20. Slote M. (2010) Sentimentalist moral education. *Theory and Research in Education*, 8-2, 125-143.