

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ (ФИЛИАЛ)  
ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО АВТОНОМНОГО  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО  
ОБРАЗОВАНИЯ «КРЫМСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ  
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. В.И. ВЕРНАДСКОГО» (г. ЯЛТА)**

---



## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК**

**Выпуск 14**

**Научный журнал**

**Новосибирск  
Ялта  
2020**

**УДК 37**  
**ББК 74.04**  
**П 78**

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского» от 29 апреля 2020 года (протокол № 3).

Педагогический вестник. – Научный журнал: – Новосибирск-Ялта: Изд. АНС «СибАК», 2020. – Вып. 14. – 133 с.

**Главный редактор:**

Глузман А.В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта).

**Редакционная коллегия:**

Горбунова Н.В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Редькина Л.И., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Глузман Ю.В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Шушара Т.В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Гордиенко Т.П., доктор педагогических наук, профессор, ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);

Шерайзина Р.М., доктор педагогических наук, профессор, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

Донина И.А., доктор педагогических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

Овчинникова Т.С., доктор педагогических наук, профессор, Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Ленинградской области «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина» (г. Санкт-Петербург);

Штец А.А., доктор педагогических наук, профессор, Севастопольский государственный университет (г. Севастополь);

Петрушин В.И., доктор педагогических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет (г. Москва);

Болотова М.И., доктор педагогических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Оренбург);

Егорова Ю.Н., доктор педагогических наук, профессор, Самарский государственный университет (г. Самара);

Пономарёва Е.Ю., кандидат психологических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Везетиу Е.В., кандидат педагогических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Вовк Е.В., кандидат педагогических наук, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта).

**Учредитель:**  
**ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет**  
**имени В.И. Вернадского»**

© Изд. АНС «СибАК» (г. Новосибирск), 2020 г.

© Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта), 2020 г.

Все права защищены.

**РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К УРОКАМ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

*кандидат педагогических наук, старший преподаватель Мазанюк Елена Фёдоровна  
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного  
учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);  
студентка Абдувеллева Ление Серановна  
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного  
учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)*

**Постановка проблемы.** Одной из актуальных проблем в рамках современной образовательной системы является развитие познавательного интереса у младших школьников к изучению предметов школьного курса и освоению внешних бытовых процессов. На сегодняшний день меняются так называемые требования к личности, характеризующиеся обязательным наличием способности и стремления к самообразованию и самосовершенствованию. Эти аспекты, с другой стороны, непосредственно влияют на развитие самой личности, поэтому необходимо обеспечить развитие интереса и познания у детей в период обучения в начальных классах.

Уровень развития детей школьного возраста напрямую зависит от того, каким образом будет организован процесс обучения, при этом со стороны учителей следует иметь на вооружении способности к восприятию информации школьниками, знать способности в учебной деятельности каждого персонально, а также применять особые методы и приёмы в рамках процесса обучения, которые будут с лёгкостью восприниматься учениками и способствовали быстрому усвоению приобретаемых знаний [8].

**Изложение основного материала исследования.** Интерес представляет собой особое свойство личности, формируемое посредством социального окружения, сфер человеческой деятельности и их спецификой, таким образом, эта особенность является приобретённой под воздействием различных факторов [11].

Архангельский С. И. в качестве интереса понимает осознанную деятельность человека, направленную на освоение внешних явлений и процессов, исходя из собственных побудительных сил [4]. Познавательный процесс начинается с простого интереса, что является основой познавательной деятельности в целом. В результате познания школьники изучают содержания предметов обучения, приобретают определённые навыки и умения восприятия и поглощения окружающей информации. Также в рамках познавательной деятельности познавательный процесс способствует развитию мышления и личностных отношений, при которых школьник способен самостоятельно, исходя из личных предпочтений и интересов, отдавать предпочтения конкретной области науки, творческим видам деятельности, организовывать общение и построение взаимоотношений с другими участниками познавательной деятельности [4; 13].

В связи с чем условно выделяют последующие стадии развития интереса: любопытство, любознательность, широкий познавательный интерес и творческий интерес [4; 11].

ФЗ РФ «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 N 273-ФЗ определяет образовательный процесс как «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения», который организован и применяется в интересах людей с точки зрения добровольного пользования данного процесса, и являющийся общественным благом для граждан России. Также, помимо этого, как следствие, это совокупность определённых знаний, навыков, умений, ценностей, опыта, приобретаемых на протяжении определённого временного промежутка и применяемых в целях непосредственного развития человека, удовлетворения различных потребностей и интересов, в т. ч. духовно-нравственных, интеллектуальных, физических и прочих потребностей [11;12].

Сегодня большое значение придаётся возникновению и развитию у школьников начальных классов познавательных интересов, в связи с чем огромное внимание уделяется программам курса «Окружающий мир», которые являются базой для организации умственного труда школьников относительно связей и взаимозависимостей различных процессов и явлений, рассматривается сущность человека и определяется роль и его место в этом мире [6; 11].

Младшие школьники находятся на таком жизненном этапе развития, при котором определяющим фактором их высказываний и поступков является эмоции. В данном возрасте дети максимально любознательны, активны, руководствуясь первичными знаниями и эмоциональными побуждениями, и именно этот этап их жизнедеятельности является наиболее благоприятным для приобретения и усвоения различных знаний, навыков и умений [6; 4; 9].

В процессе умственной деятельности происходит прочное и сознательное усвоение получаемых знаний школьниками [8], именно поэтому главная роль отводится учителям, чтобы навязывать стремление к обучению и познавательной деятельности, а напротив, за счёт грамотного подхода пробуждать интерес к процессу обучения посредством тёплых, дружественных отношений, учёта способностей каждого ученика к процессу обучения, в том числе их психологические и половозрастные особенности [8; 11].

В преподавательской практике выделяют такое понятие как «образовательные технологии». По мнению Коджаспирова Г.М., эта категория характерна системой определённых приёмов, способов, методов обеспечения организации процессов воспитания, обучения, развития человека, которая применяется и реализуется как целенаправленная последовательная процедура, обеспечивающая гарантию достижения высоких результатов. В рамках образовательного процесса применяются различного рода образовательные технологии в целях эффективной и продуктивной познавательной и творческой деятельности школьников, которые обеспечивают возможность рационализировать процессы обучения, в т.ч. повысить качество процесса обучения, эффективно использовать время, отведённое для учёбы, и тому подобное [10].

Ключевым аспектом образовательных технологий выступает набор знаний и умений, навыков и опыта, необходимых для последующего развития человека. «Образовательная технология» понятие достаточно

широкое, включающее экономические, социальные, управленческие, педагогические и прочие аспекты человеческой жизнедеятельности, и главной функцией которой является обеспечение повышения качества предоставления образовательных услуг, поиска разрешения различного рода задач и проблемных ситуаций относительно личности обучающихся. Исходя из этого, становится ясно, что образовательные технологии сосредоточены в руках педагога, что ещё раз подтверждает значимость профессии педагог [3; 7].

Существуют самые разнообразные образовательные технологии, среди которых можно выделить проектную, игровую, технологию развития мышления и т.п. Каждая из них направлена на развитие процесса обучения, т.е. предусматривается индивидуализация, вариативность и дистанционность образовательного процесса [10].

Технология обучения и её проблематика рассматриваются как в теоретическом плане, где определяется их сущность, основные компоненты и значимость данных технологий в педагогике, так и в прикладном аспекте, при которых исследуется среда реализации данных технологий, т.е. различные сферы педагогической деятельности [2; 7].

Опыт предыдущих лет показывает, что у школьников, в т.ч. и начальных классов, отсутствует стремление и желание учиться, также прослеживается негативное отношение к школе, в связи с чем необходимо пересмотреть и принять соответствующие меры в отношении политики применяемых образовательных технологий. Среди причин наблюдения таких тенденций можно обозначить как рассеянность внимания школьников, которые увлечены в большей степени продуктами технического прогресса (телефонами, компьютерными играми, интернетом и т.п.), так и неспособностью самих учителей увлечь материалом того или иного предмета изучения [4].

Успех построения эффективной и продуктивной программы обучения кроется в применении и организации проектно-исследовательского вида деятельности, т.к., по высказыванию Славина Л.А., деятельность, связанная с практическим применением знаний и навыков, способствует формированию наибольшего интереса со стороны учащихся к изучению окружающего мира [5]. В целом, проектно-исследовательская деятельность формирует интерес и мотивацию учащихся в процессе обучения, развивает личные качества ребёнка и его творческие способности [11].

Помимо этого, большое внимание уделяется также актуальной на сегодняшний день информационно-коммуникационной технологии, в рамках которой школьник изучает информацию, приобретает навыки работы с информацией, её обработке, вычленения из неё главной мысли, принимает соответствующие решения [10].

Большинство педагогов подтверждают положительный эффект и необходимость применения таких технологий с учётом различных условий организации обучения, среди которых наиболее продуктивными являются групповые, информационные, проблемные технологии [7].

Эффективность и результативность процессов обучения на базе образовательных технологий возможны в случае обеспечения организации комплексного применения системы методов, приёмов, средств, способствующих активизации интеллектуальных и эмоциональных составляющих школьника, при чём реализация этих мер должна способствовать разбудить внутренние побуждения и интересы в отношении различных повседневных явлений, процессов и т.п., стремления к развитию и самосовершенствованию [1].

Несмотря на то, что феномен образовательных технологий твёрдо обосновался в рамках педагогической сферы деятельности, возникает проблема их реализации в силу приверженности традиционному типу организации обучения, что, в свою очередь, объясняется недостаточной компетентностью педагогов в освоении и эффективном использовании современных технологий обучения [7].

**Выводы.** Эффективность образовательной системы определяется решением актуальной проблемы развития познавательного интереса у младших школьников, который проявляется в отношении как материалов обучения, так и к системе познавательной деятельности в целом. Одним из главных условий развития начальной школы сегодня является повышение качества образовательной системы, в рамках которой, посредством образовательных технологий в виде системы подходов, методов и приёмов, формируются особые условия для развития и совершенствования младших школьников. Эксперты в данной области деятельности утверждают, что грамотный синтез различных образовательных технологий и способ их презентации позволит обеспечить большую эффективность образовательного процесса, окажет ключевое влияние на формирование и развитие интересов и мотивации к обучению, личности ребёнка, его интеллектуальных и творческих склонностей и способностей.

**Аннотация.** В рамках данной статьи исследованы теоретическая сущность интереса и познавательного процесса. В данной работе изучены основы образовательной системы, рассмотрена теоретическая база и сущность образовательных технологий, выявлена их значимость и влияние на организацию процессов обучения.

**Ключевые слова:** интерес, познавательный интерес, младшие школьники, окружающий мир, начальная школа, учитель, педагог, познавательная деятельность, обучение и развитие, система образования, образовательные процессы.

**Annotation.** This article examines the theoretical essence of interest and cognitive process. In this paper, the basics of the educational system are studied, the theoretical basis and essence of educational technologies are considered, their significance and influence on the organization of learning processes are revealed.

**Keywords:** interest, cognitive interest, primary school children, the world around them, primary school, teacher, teacher, cognitive activity, training and development, education system, educational processes.

#### **Литература:**

1. Алиева С.Т. Патриотическое воспитание детей младшего школьного возраста // Известия ДГПУ. - 2009. - №2.
2. Ахулкова А.И., Образцов П.И., Черниченко О.Ф. Проектирование и конструирование профессионально-ориентированной технологии обучения: Учебно-методическое пособие / Под общ. ред. проф. П.И. Образцова. - Орел: ОГУ, 2003. - 94 с.
3. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования. - М.: Издат. центр «Академия», 2001. - 272 с.
4. Мальшева В.Г. О развитии интереса младших школьников к познанию окружающего мира // Вестник экспериментального образования. - 2016.

5. Матяш Н.В. Проектная деятельность младших школьников: Книга для учителя начальных классов. / Н. Матяш, В. Симоненко. - М.: Вентана-Граф, 2004. – 103 с.
6. Михайловская А.В., Ильченко Л.П. Воспитание любви к родному краю как педагогическая проблема // Образование и педагогические науки в XXI веке: актуальные вопросы, достижения и инновации; сборник статей VI Международной научно-практической конференции. – Пенза: "Наука и Просвещение" (ИП Гуляев Г.Ю.), 2019.
7. Мицкевич А.А. Педагогические технологии и их влияние на успешность обучения школьников // Человек и образование. - 2008. - № 4 (17).
8. Мусульманова Н.П. К вопросу о формировании познавательного интереса младших школьников на уроках "Окружающий мир" // Психологический и педагогический подходы к образованию в цифровом обществе. - 2019. - С. 62-64.
9. Мязишева Н.М. особенности познавательной деятельности младших школьников, или как современному школьнику сохранить познавательную потребность. // Начальная школа плюс до и после. - 2014. - №2. - С. 18-24.
10. Ползикова Н.Б. Современные образовательные технологии // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 25. – С. 232-234. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/770565.htm>.
11. Семёнова Е.И. Формирование познавательных интересов младших школьников на уроках окружающего мира // Проблемы современного педагогического образования. - 2015. - №46-2. - С. 267-279.
12. Федеральный Закон Российской Федерации "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 № 273-ФЗ // [Электронный ресурс], режим доступа: <http://www.consultant.ru/>.
13. Шаповалов В.В. О познавательном интересе и приёмах его активизации. // Начальная школа. - 2009. - №7. - С. 26-29.

УДК 378.147

### ПРИКЛАДНЫЕ ПРИЛОЖЕНИЯ ТЕОРИИ ГРАФОВ В РАЗВИТИИ ПРИКЛАДНОГО АСПЕКТА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

*кандидат педагогических наук, доцент Абрамова Ирина Владимировна  
Пермский государственный национальный исследовательский университет (г. Пермь)  
кандидат педагогических наук, доцент Шилова Зоя Вениаминовна  
Вятский государственный университет (г. Киров)*

**Постановка проблемы.** В подготовке современных специалистов большое внимание необходимо уделять их практической подготовке. Поэтому актуальным становится вопрос о необходимости корректировки содержания образования в его практической составляющей, в том числе, и в математической профессиональной подготовке. Обратим внимание, что раздел дискретной математики является взаимосвязанным с теорией вероятностей, информатикой, с информационными технологиями. Поэтому актуальным является тот аспект, который позволяет сформировать у обучающихся представления о прикладных приложениях теории графов. Теоретическая часть проведённого исследования базировалась на анализе работ по:

- прикладному аспекту обучения студентов А.А. Факторович [12], Г.И. Кругликов [4], В.В. Кузнецов [5];
- прикладным аспектам математических моделей Ф. Робертс [9]; Т.Д. Зинченко, Г.С. Розенберг, К.В. Шитиков [14], М.Н. Подлевских [7], З.В. Шилова [8];
- применению теории графов А.Н. Мелихов [6], В.В. Родионов [10], Кристофидес Н. [3];
- задачам прикладной математики И.В. Абрамова [1].

Одним из прикладных аспектов теории графов являются умения использовать практический опыт решения стандартных математических задач; осуществлять первичный сбор и анализ материала, интерпретировать различные математические объекты; применять знания основных математических методов и владеть навыками их адаптации для решения конкретной прикладной задачи. Теория графов обладает широким спектром средств для формирования прикладных навыков студентов, например, графические модели необходимы при составлении: алгоритмов в программировании, географических карт, схем движения городского транспорта, сетевых графиков строительства, или схем авиалиний, генеалогического древа и др.

**Изложение основного материала исследования.** Графы используются в многочисленных практических приложениях и в других областях знаний. Так, в органической химии молекула вещества определяется как атомным составом, так и их строением, которое задается графом. Физические свойства вещества зависят, в том числе, и от строения кристаллической решетки, которое также определяется графом. Между тем, в психологии отношения между группами людей или отдельными индивидуумами определяются бинарными отношениями, которые имеют вид графа. В свою очередь, при выполнении программы как переход от одного состояния памяти к другому состоянию может быть описан посредством графа переходов.

Математические модели, построенные с учетом теоретических аспектов теории графов, содержат неориентированные и ориентированные графы. Самым простым примером использования неориентированных графов являются графы «сходства – различия». Применение таких графов позволяет провести «сетевой анализ» или осуществить метод «плеяд Терентьева», который активно используется в систематике и др. Кроме того, графические математические модели активно применяются в разных сферах исследовательской деятельности. Например, в химии кластеров, стереохимии, структурной топологии, полимеров и др. В исследованиях этой области используются неориентированные графы, которые отображают строение молекул. Примерами таких графов могут быть: мультиграфы этилена и формальдегида, которые представляют собой основные деревья молекулярных графов, определение наборов ключевых вершин и установление их изоморфизма позволяют определять молекулярные структуры и вычислять количество изомеров и др.

При формировании профессиональных компетенций особое внимание следует уделять методике построения графов. Рассмотрим пример работы с графической моделью. Пусть имеется множество объектов с бинарным отношением «сходства – различия», обозначим его через  $A$ . Это множество состоит из пар  $(a_i, b_j)$  с показателем сходства  $\varepsilon$  или различия  $(1 - \varepsilon)$ . Тогда установленное на множестве  $A$  бинарное отношение

типа:  $apb \leftrightarrow (a,b) \geq \varepsilon$  ( $apb \leftrightarrow (a,b) \geq 1 - \varepsilon$ ), будет неориентированным графом «сходства – различия». В ряде случаев используются несколько графов «сходства – различия» при различных пороговых значениях  $\varepsilon$  или  $(1 - \varepsilon)$ . Примерами таких моделей являются структуры растительного покрова, которые выстраиваются в зависимости от сходства или различия их структурных элементов. Так, в своем исследовании А.В. Галанин [2] использует математические графические модели для описания местоположения ареалов эколого-ценологических видов. Опишем методику получения математической модели из теории графов. На первом этапе составляется список типов местообитаний, затем на его основе составляется сводная таблица местообитаний в зависимости от распределения на них видов флоры. Потом выстраивается система бинарных отношений по принципу «сходства – различия» по общности видового состава посредством мер Жаккарда. Результатом построения модели являются матрицы попарного сходства или различия типов местообитаний. Значения построенной матрицы являются данными для построения объединенного графа для различных пороговых значений меры Жаккарда (%). Рассмотрим пример математической модели посредством использования ориентированных графов, такой моделью является граф, который описывает сеть питания, его вершины – это виды, ребра указывают направление потока вещества. Здесь граф отношения  $apb$ : « $a$  питается  $b$ » имеет вид диаграммы Хассе (рис. 1, [3]).

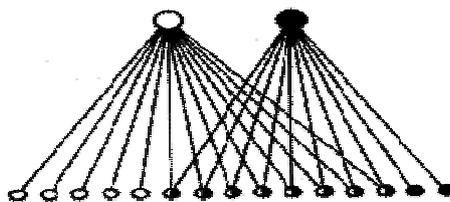


Рисунок 1. Сеть питания

Следующим примером является граф конкуренции  $c = (a, b)$ , который определяется отношением конкурентности видов  $apb$ : «вид  $c$  является источником питания для  $a$  и  $b$ , поэтому возникает конкуренция между  $a$  и  $b$ ». Орграф описывает взаимодействия в этой системе с использованием учета различия, он может быть описан посредством значений функции (2):

$$f(u_i, u_j) = \begin{cases} +f_{ij}, & \text{если изменения значений} \\ & \text{в вершинах } u_i \text{ и } u_j \text{ одного знака} \\ -f_{ij}, & \text{если изменения значений} \\ & \text{в вершинах } u_i \text{ и } u_j \text{ различных знаков} \end{cases} \quad (2)$$

Если рассмотреть этот граф как дерево иерархической системы, то его особенностью будет являться то, что он не имеет циклы и петли, т.е. между соседними двумя узлами (вершинами) имеется единственный путь. Модель иерархической системы имеет корень, в качестве которого выступает главный узел графа. Каждый узел графа имеет ровно одного предка – представителя верхнего уровня. Соответственно каждый узел дерева порождает несколько потомков – представителей нижнего уровня. Отметим, что данное свойство используют при нахождении всех предков, например, по мужской линии, то есть при составлении генеалогического дерева.

В качестве следующего прикладного примера теории графов можно привести пример математической модели роста численности популяции. В данном примере численность особей  $n$  в конкретный промежуток времени зависит от численности популяции в предыдущие моменты времени  $t$ . Поэтому математическую модель динамики численности популяций можно представить как систему разностных уравнений, причём, внешние и внутренние факторы, которые влияют развитие популяции, во времени  $t$  остаются неизменными. Разностное уравнение имеет такой общий вид:

$$nt = f(nt-1, nt-2, \dots, nt-k),$$

где функция  $f$  – численность популяции в конкретный период времени;

$n$  – численность популяции в предшествующих моментах времени  $t$ .

Упрощенным видом модели является такая модель, что численность популяции  $nt+1$  каждого следующего поколения зависит лишь от предыдущего поколения  $nt$ , и является описание жизни многих видов насекомых, некоторых видов зоопланктона, рыб и птиц. Про эти виды можем отметить, что поколения в них не перекрываются во времени. Между тем опыт показывает, что в таких системах при малых численностях  $n$  растет от одной генерации к другой, а при высоких стремительно падает. Такого рода свойство в экономике проявляется в виде закона «бумов» и «спадов». В таких случаях функция  $nt+1 = f(nt)$  является функцией, имеющей один экстремум. В зависимости от «крутизны» графика  $f(nt)$  в системе могут наблюдаться следующие ситуации: колебательное или монотонное приближение к равновесию, квазистохастическое поведение – хаос, циклы разной длины – колебательные изменения и др. В этом случае, если поколения перекрываются, то появляются различные стадии развития. Для описания последних обычно используются или дискретные модели, описываемые языком теории графов, или сложные матричные модели.

Заметим, что построение математических моделей посредством теории графов является сложным процессом, и часто требует применения специальных программных средств [7]. Так, например, формирование моделирования клетки можно осуществить посредством таких программных средств, как: HGNET, METABOL, MGSmodeller, SETIES, STEP+, и баз данных BiotechPro, ConSensor, GeneNet, GenSensor, KiNET. Рассмотрим в качестве примера программу MGSmodeller, эта программа строит математические модели, описывающие работу молекулярно-генетической системы, позволяющие осуществлять прогноз работы системы. Здесь интерфейс программы позволяет моделировать молекулярно-генетические системы в виде ориентированного графа. Большое количество математических моделей, описанных посредством теории

графов, содержится в трудах таких авторов, как: Ф. Робертс [9]; К.В. Шитиков, Г.С. Розенберг, Т.Д. Зинченко [14].

**Выводы.** Таким образом, прикладной аспект обучения студентов основывается на профессиональной математической подготовке студентов, которая должна организовываться на всех дисциплинах математического профиля. Одним из средств практической подготовки студентов является построение моделей в дисциплине «Теория графов». Практическая подготовка студентов к оперированию понятиями теории графов будет эффективна, если строить работу в следующей последовательности. Приступая к построению математической модели посредством теории графов необходимо выделять основные аспекты о поведении системы, что позволяет использовать практический опыт решения стандартных математических задач, заключающийся в выборе из ряда законов наиболее существенные, определяющие круг представлений о системе. Затем, осуществляется первичный сбор и анализ материала, интерпретируются различные математические объекты, т.е. происходит выделение законов исследуемой системы, они описываются аналитически, в виде математических уравнений, неравенств или их систем. На заключительном этапе со студентами следует отрабатывать навык применения знаний основных математических методов и навыки их адаптации для решения конкретной прикладной задачи. В дальнейшем отрабатывается навык адекватного описания результатов исследования, при этом грамотно выстроенная модель позволяет осуществлять анализ и прогнозирование дальнейшего исследования.

**Аннотация.** Данное исследование посвящено проблеме развития прикладного аспекта в обучении студентов. В соответствии ФГОС ВО профессиональная подготовка студентов должна ориентироваться на развитие прикладного аспекта в обучении, эту же задачу перед высшим образованием ставит информационно-профессиональное общество, которому нужны не просто специалисты, владеющие компетенциями, а специалисты, умеющие решать практические задачи в профессиональной сфере. Поэтому актуальным становится вопрос об определении прикладных аспектов дисциплин, в том числе и дисциплин, в рамках которых изучается теория графов. В данной статье авторами рассмотрено базовое понятие дискретной математики – графы, описаны типовые математические модели теории графов, выявлен их практический аспект, показано влияние практико-содержащего материала дисциплины на прикладной аспект обучения студентов.

**Ключевые слова:** практический аспект обучения, дискретная математика, теория графов, математические модели теории графов, прикладные аспекты теории графов.

**Annotation.** This study is devoted to the problem of the development of the applied aspect in student learning. In accordance with the Federal State Educational Standard, the vocational training of students should focus on the development of the applied aspect in education; the information and professional society poses the same problem for higher education, which needs not just specialists with competencies, but specialists who can solve practical problems in the professional field. Therefore, the question of determining the applied aspects of the disciplines, including the disciplines within which graph theory is studied, becomes relevant. In this article, the authors considered the basic concept of discrete mathematics - graphs, described the typical mathematical models of graph theory, revealed their practical aspect, showed the influence of the practice-containing material of the discipline on the applied aspect of student learning.

**Keywords:** practical aspect of training, discrete mathematics, graph theory, mathematical models of graph theory, applied aspects of graph theory.

#### Литература:

1. Абрамова И.В. Задачи прикладной математики, как средство практической направленности обучения / И.В. Абрамова // *Mathematical Education Proceedings of international conference 18-19 October, 2018* Ереван: Edit Print. С. 4-6. Международная конференция.
2. Галанин А.В. Флора и ландшафтно-экологическая структура растительного покрова. – Владивосток: Дальнаука, 2005. – 272 с.
3. Кристофидес Н. Теория графов. Алгоритмический подход / Н. Кристофидес. С.-Пб.: Знание. 2012. 270 с.
4. Кругликов Г.И. Методика профессионального обучения / Г.И. Кругликов. М.: Academia, 2018. 320 с.
5. Кузнецов В.В. Методика профессионального обучения / В.В. Кузнецов. М.: Юрайт. 2016. 332 с.
6. Мелихов А.Н. Применение графов для проектирования дискретных устройств / А.Н. Мелихов, Л.С. Берштейн, В.М. Курейчик. М.: БЭК. 2013. 812 с.
7. Подлевских М.Н., Шилова З.В. Введение в математическое моделирование (в биологии). – Киров: ВятГУ, 2018. – 120 с.
8. Подлевских М.Н., Шилова З.В. Методы и модели дискретной математики в биологии / *Advanced science*. – Киров: Изд-во ВятГУ, 2017. – №3. – С. 130-142.
9. Робертс Ф.С. Дискретные математические модели с приложениями к социальным, биологическим и экологическим задачам. – М.: Наука, 2006. – 496 с.
10. Родионов В.В. Методы четырехцветной раскраски вершин плоских графов / В.В. Родионов. М.: КомКнига. 2012. 289 с.
11. Теория графов в задачах и упражнениях. Более 200 задач с подробными решениями / М.: Либроком. 2013. 416 с.
12. Факторович А.А. Методика профессионального обучения / А.А. Факторович. М.: Юрайт. 2017. 425 с.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования – бакалавриат. Направление подготовки: профессиональное обучение (по отраслям). Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 01.10.2015, № 1085.
14. Шитиков В.К., Розенберг Г.С., Зинченко Т.Д. Количественная гидроэкология: методы системной идентификации. – Тольятти: ИЭВБ РАН, 2013. – 463 с.

*старший преподаватель Бажан Зинаида Ивановна  
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного  
учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);  
студентка Белозерова Наталья Алексеевна  
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного  
учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)*

**Постановка проблемы.** Сегодня среди важных задач, которые стоят перед системой образования, особую актуальность приобретает проблема умственного развития детей младшего школьного возраста. Программа по математике для начальных классов определяет ряд задач, которые направлены на достижение основных целей начального математического образования, среди которых первоочередной является задача развития основ логического мышления у школьников [5, с. 3].

Необходимость специальной работы учителя начальных классов над развитием логической составляющей мышления ребёнка приобретает особую актуальность по нескольким причинам: во-первых, появились новые учебники, требующие активной мыслительной деятельности для усвоения их содержания; во-вторых, обучающиеся начальных классов привлекают к активному участию в различных интеллектуальных конкурсах, в которых необходимо не только знание конкретного предмета, но и умение нестандартно мыслить; в-третьих, всестороннее развитие личности обеспечивается единством нравственного, умственного, эстетического и физического воспитания. Однако, в настоящее время в учебном процессе недостаточно ведется работа по обучению детей приемам умственной деятельности, поскольку отсутствует конкретная программа, направленная на их развитие. Поэтому формирование приемов умственной деятельности в ходе изучения школьной математики идет стихийно, без знания их содержания и последовательности формирования. Но приемы умственной деятельности (анализ, синтез сравнение, классификация, аналогия, обобщение), могут быть сформированы только в определенной последовательности. Поэтому целью написания данной статьи стало раскрытие особенностей формирования у младших школьников на уроках математики одного из логических приемов мышления, которым является прием классификации.

**Изложение основного материала исследования.** Перед учителем начальных классов стоит довольно сложная задача – научить своих учеников приемам мыслительной деятельности, так как без них не происходит полноценного усвоения программного материала по учебным предметам. Одним из важных приемов мыслительной деятельности является классификация. Сформированная способность классифицировать предметы и понятия помогает обучающимся ориентироваться в большом объеме информации, облегчая процесс изучения явлений окружающего мира. Поэтому изначально раскроем суть понятия «классификация». Итак, под классификацией понимают «распределение предметов какого-либо рода на классы согласно наиболее существенным признакам, присущим предметам данного рода и отличающим их от предметов другого рода» [2].

Этот прием умственной деятельности является средством упорядочивания изучаемых объектов и установления закономерных связей между ними. Классификация основывается на способности видеть общее в каждом конкретном единичном случае и преследует цель – уточнить, обобщить знание о связях и отношениях между изучаемыми объектами.

Структуру классификации как логического приема образуют следующие действия: определение цели классификации объектов (понятий, отношений); выбор основания (существенное свойство, признак) для классификации; деление по этому основанию всего множества объектов (понятий, отношений) на непересекающиеся подмножества; построение иерархической классификационной системы [2].

Существуют различные способы проведения классификации: классификация по видоизмененному признаку (основанию); дихотомическая классификация; мультипликативная классификация.

Приемам мыслительной деятельности, в частности, приему классификации, следует обучать детей уже в младшем школьном возрасте. Решить эту задачу возможно в том случае, если сам учитель знает, какова природа и происхождение умственной деятельности, из каких приемов она состоит, в каком порядке следует эти приемы формировать.

Ступени развития приема классификации связаны с содержанием учебного материала, с самим процессом обучения и не являются для того или иного возраста predetermined биологическими закономерностями. Умение проводить классификацию в процессе обучения одному школьному предмету, переносится и применяется младшими школьниками при изучении учебного материала других школьных предметов [6].

М.В. Кралина предлагает такую последовательность обучения младших школьников приему классификации:

1) сначала дети учатся выполнять более простой вид классификации – дихотомическое деление, при котором понятие делится на два противоречащих понятия. Оно основано на операции отрицания (например, фрукты делятся на два класса: яблоки и не яблоки);

2) затем дети выполняют классификацию по одному признаку;

3) наконец, дети учатся выполнять мультипликативную классификацию, т.е. классификацию по двум признакам [4].

В психолого - педагогических исследованиях указывается на педагогические условия, которые следует учитывать при формировании логических приемов мышления, в частности, логического приема классификации у младших школьников в процессе обучения математике. Они следующие [1]:

1) Данный логический прием должен быть предметом специального усвоения. Обучение приему классификации необходимо планировать так же, как и содержание учебного материала по предмету. Программа формирования данного логического приема мышления должна учитывать: данные возрастной педагогической психологии об особенностях развития мыслительной деятельности младших школьников; содержание программы по математике и требования к обучающимся при изучении данного учебного предмета; классификацию приемов мыслительной деятельности и последовательность их формирования.

2) Формировать логический прием классификацию следует последовательно в соответствии с его структурой.

Следует учитывать, что прием классификации состоит из следующих операций: определение на основе сравнения общих и отличительных признаков объектов; выбор основания классификации; деление по этому основанию объектов на классы; определение названия каждого класса и построение классификационной схемы.

3) Формировать логический прием следует поэтапно: диагностика, мотивация, осмысление сущности приема, применение, перенос.

4) Цели и задачи на каждом этапе формирования приема классификации определяют используемые на нем педагогические средства. Система педагогических средств должна удовлетворять следующим требованиям:

– целостность и непротиворечивость, т.е. система должна включать в себя формирование всех операций, входящих в прием;

– систематичность и последовательность в применении системы педагогических средств; задания по формированию приемов мыслительной деятельности должны включаться ежеурочно и каждое новое умение должно формироваться на основе предыдущего;

– доступность выбранных педагогических средств: упражнения, игры, задания должны быть подобраны с учетом возрастных особенностей и уровня развития приема умственной деятельности;

– практическая направленность, т.е. прием классификации должен применяться детьми при решении различных задач не только на уроках математики, но и в других видах деятельности;

5) необходимость осуществления контроля над процессом формирования логического приема классификации. Контроль над процессом формирования приема классификации у обучающихся должен включать в себя специальные задания на проверку их усвоения.

Существует два пути формирования приемов умственной деятельности у младших школьников:

1) изменение всего содержания учебного материала;

2) создание системы педагогических средств, направленных на развитие приемов мыслительной деятельности в дополнение к действующему учебнику по математике, и не противоречащих его содержанию.

Самым оптимальным на наш взгляд является второй путь, так как большинство школ проводят обучение детей по традиционным учебникам математики.

Покажем, как при изучении математики в начальной школе можно прибегать к приему классификации. В процессе использования приема классификации можно формировать новые математические понятия у детей. Прием классификации полезен при повторении материала, так как при этом систематизируется изучаемый материал, обучающиеся получают более полное представление о соотношениях между понятиями и системой математических понятий. В этом процессе в конце изучения темы или большого раздела важно широко использовать таблицы, диаграммы и схемы.

Проиллюстрируем как можно применять прием классификации при знакомстве обучающихся с новыми понятиями на уроках математики. Например, для определения понятия «прямоугольник» к множеству геометрических фигур (треугольник, множество четырехугольников, среди которых есть прямоугольники), спроектированных на интерактивную доску, школьникам предлагается ответить на такую последовательность вопросов:

– Убери лишнюю фигуру (лишней фигурой является треугольник).

– Как можно назвать оставшиеся фигуры? (четыреугольники).

– Покажи четырехугольники с 1 прямым углом.

– Покажи четырехугольники с 2 прямыми углами.

– Покажи четырехугольники с 3 прямыми углами (таковых нет в природе).

– Покажи четырехугольники с 4 прямыми углами.

На интерактивной доске множество всех фигур разбивается на группы фигур по количеству прямых углов. Четвертая группа – это четырехугольники, у которых все углы прямые. Учитель сообщает: «Эти прямоугольники» [3, с. 175].

Применение приема классификации на уроках способствует формированию у школьников положительных мотивов в учебной деятельности, так как подобная работа содержит и элементы игры, и элементы поисковой деятельности, а это в свою очередь повышает активность учащихся и обеспечивает самостоятельность в выполнении заданий.

**Выводы.** Формирование у младших школьников одного из приемов мыслительной деятельности – классификации должно быть целью процесса обучения. Само по себе содержание образования, без специального использования приемов учебной работы, не может развивать мышление обучающихся. Оно создает благоприятные предпосылки для формирования того или иного приема умственной деятельности, а реализовать эти предпосылки должен учитель, с помощью специальной методики, в основе которой должна соблюдаться последовательность и системность.

**Аннотация.** В данной статье авторы раскрывают особенности формирования у младших школьников на уроках математики одного из логических приемов мышления, которым является прием классификации. Также указывают на педагогические условия, которые следует учитывать при формировании данного логического приема у младших школьников.

**Ключевые слова:** младший школьник, приёмы умственных действий, приём классификации, способы проведения классификации.

**Annotation.** In this article, the authors disclose the peculiarities of the formation of elementary school students in mathematics lessons of one of the logical methods of thinking, which is the classification method. They also indicate the pedagogical conditions that should be taken into account when forming this logical device in primary school students.

**Keyword:** primary school student, methods of mental actions, method of classification, methods of classification.

**Литература:**

1. Борытко Н.М., Соловцова И.А., Байбаков А.М. Педагогика. М.: Академия, 2007. 496 с.
2. Виленкин Н.Я., Коротина В.А. Классификация объектов и умственное развитие школьников / Н.Я. Виленкин Н.Л. Коротина // Начальная школа. – 1997. – №5. – С. 61-64.
3. Истомина Н.Б. Методика обучения математике в начальных классах: Учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. / Н.Б. Истомина. – М.: Издательский центр „Академия”, Москва. – 1998. – 288 с.
4. Кралина М.В. Особенности формирования логических приемов мышления у шестилетних детей (на материале математики). Канд. дис. психол. наук. / М.В. Кралина. – М.: „Просвещение”, Москва. – 1990. – 149 с.
5. Математика. Рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Школа России». 1-4 классы: пособие для учителей общеобразоват. организаций / М.И. Моро, С.М. Волкова, С.В. Степанова и др. - М.: Просвещение, 2014. – 124 с.
6. Останина Е.Е. Обучение школьников приему классификации [Текст]/ Е.Е. Останина. Начальная школа. –2000. – №4.

**УДК 373.2**

**ИЗМЕРИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВЕЛИЧИНЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

*старший преподаватель Бажан Зинаида Ивановна  
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного  
учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);  
студентка Щупак Анастасия Геннадьевна  
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного  
учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)*

**Постановка проблемы.** Формирование элементов измерительной деятельности в дошкольном возрасте закладывает основы умений и навыков, необходимых для дальнейшей практической деятельности дошкольника, а также для успешного овладения им математикой в школе.

Вопросу формирования понятия «величина» у дошкольников, а также методические аспекты обучения их измерительной деятельности отражены в трудах З.А. Михайловой, А.А. Столяр, Т.С. Метлиной, А.М. Леушиной, Е.И. Щербаковой, А.В. Белошистой. Многие авторы предлагают комплексный подход к обучению, учитывающий все педагогические, психологические, социальные аспекты овладения ребенком представлением о величине. Однако на современном этапе развития данной педагогической науки актуальным становится совершенствование методических подходов, их трансформация сквозь призму современных стандартов. Но как показывает практика, многие воспитатели затрудняются в разработке и построении занятий, которые способствовали бы успешному формированию у детей знаний о величине предметов и навыков измерительной деятельности. Это и обусловило выбор данной темы для написания научной статьи.

**Изложение основного материала исследования.** В развитии элементарных математических представлений у детей старшего дошкольного возраста важную роль играет обучение измерению. Измерительная деятельность носит элементарный, пропедевтический характер. Введение измерительной деятельности требует: различение дошкольниками линейных величин: длины, ширины, высоты, а также размера предмета в целом, что позволяет сосредоточить их внимание на измерительных действиях; умение координировать движение руки и глаза, что необходимо для выполнения точного измерения; формирование количественных представлений у детей и овладение ими счетной деятельностью, что помогает выразить измерение величины числом условных мерок; способности к обобщению, что является важным фактором осмысления самого процесса измерения [1, с. 66].

Метлина Л.С. [4] в свое время отмечала, что старшие дошкольники должны овладеть несколькими видами измерения при помощи условной мерки. К первому виду относят линейное измерение, которое выполняется детьми с помощью условных мерок. Второй вид измерения – это определение объема сыпучих веществ. Третий вид измерения – это измерение объема жидкостей.

Обучают старших дошкольников измерению поэтапно, каждый раз усложняя задания. Условно можно выделить четыре этапа в обучении измерению детей в старшей возрастной группе детского сада.

На первом этапе учим производить измерение одновременно несколькими одинаковыми мерками. Этим самым у детей формируем представление о том, зачем надо измерять и что такое мера измерения. Мерки и измеряемые предметы (вещества) педагог готовит заблаговременно, убедившись в том, что условная мерка помещается в измеряемом предмете (объекте) целое число раз.

Педагог показывает и рассказывает детям, как надо правильно выкладывать мерки при измерении длины (ширины, высоты). Их надо плотно прижимая, приставлять одну к другой, чтобы между ними не оставалось пространства и нужно следить за тем, чтобы одна мерка не накладывалась на другую. Если педагог учит детей измерять жидкие или сыпучие вещества, то обращает внимание их на то, что наполнять выбранную условную мерку необходимо полностью, но не через край. Как только весь измеряемый материал будет пересыпан в мерки, их пересчитывают. Итак, на первом этапе обучения процесс измерения как бы делится на отмеривание и счет мерок.

На втором этапе обучения измерение выполняется одной мерой, но при этом дошкольник фиксирует каждую мерку отдельно. Например, измеряя жидкие вещества, дошкольник каждую мерку выливает в

отдельную посуду, например, в заранее заготовленные стаканчики. Если же дошкольник выполняет линейное измерение, то каждая отложенная мерка отмечается черточкой на измеряемом предмете. Однако и на втором этапе, как и на первом, дошкольник измеряет величины, откладывая мерки, после чего переходит к другой деятельности – пересчету отложенных мерок, т.е. определяет количество измерений. При этом дети могут допускать типичные ошибки как во время линейного измерения, так и при измерении объема жидких и сыпучих веществ. Так, во время линейного измерения дошкольники часто считают не количество измерений, а количество черточек, что приводит к неправильному результату, а при определении объема жидких и сыпучих веществ – выполненными ими действия в процессе измерения, а не наполненными этими веществами мерки. Чтобы избежать подобных ошибок, педагог должен заблаговременно предусмотреть их и при инструктировании детей четко объяснить и показать образец действий.

На третьем этапе дошкольников учат измерять величины одной условной меркой, но количество измерений фиксируется предметом-посредником, например, фишкой. После измерения дошкольник пересчитывает отложенные фишки и получает результат измерения. Ошибки детей на этом этапе чаще всего возникают при измерении объема сыпучих веществ и жидкости, когда ребенок насыпает (наливает) мерку и ставит фишку, а потом высыпает (выливает) и ставит еще одну фишку. Чтобы предупредить появление подобных ошибок, педагог должен сделать акцент в своем объяснении на том, что положить фишку нужно только после того, как высыпали (вылили) мерку в какую-то отдельную емкость.

Четвертый этап – это одновременное выполнение двух видов деятельности – счета и измерения. Дети откладывают (выливают, высыпывают) мерки и сразу называют число. Это и есть тот уровень развития измерительной деятельности, к которому их следует подвести [6, с. 409].

В процессе выполнения измерительной деятельности дошкольникам сообщают, в какой последовательности следует производить измерения величины, другими словами, знакомят их с алгоритмом измерения той или иной величины. Благодаря тому, что дети будут придерживаться строгой последовательности действий в процессе измерения величины, результат измерения достигает точности [7, с. 213]. Так, для измерения линейных величин следует придерживаться следующей последовательности действий:

- правильно определить точку отсчета, начиная измерение;
- у правого конца мерки сделать отметку карандашом или мелом;
- перемещать мерку слева направо при измерении длины (снизу вверх при измерении ширины или высоты);
- при передвижении мерки прикладывать ее точно к отметке, сделанной карандашом (мелом);
- передвигая мерки, их следует считать;
- в конце выполненной работы четко сказать о результате измерения.

При измерении сыпучих и жидких веществ детям сообщаются требования, которые характерны для измерения именно таких веществ, а именно: полнота условной мерки; сочетание измерения со счетом; отражение способа и результата действия в речи [7, с. 213].

В старшей возрастной группе основное внимание уделяется пониманию зависимости результата измерения величины от выбранной условной мерки. С этой целью педагог может предложить дошкольникам выполнить измерение одной и той же по длине полоски, но разными условными мерками. Полученные результаты будут разными. На основе выполнения данного упражнения детей подводим к выводу: чем больше мерка, тем меньшее количество измерений мы выполняем, и наоборот.

С целью активизации познавательной деятельности и закрепления представлений дошкольников о величинах и их измерениях предлагается использовать на практике разнообразные методические приемы: практические задания (изготовить для плетения ковриков равные по длине ленты (полоски), пользуясь равными или разными по размеру мерками); чтение литературных произведений; решение устных задач, в содержании которых описывается измерительная деятельность; использование разнообразных проблемных ситуаций, разрешение которых связано с измерительной деятельностью. Часто упражнения на измерение придают игровой характер: отмеривают «кчань» для пошива полотенец куклам, подбирают доски для строительства «моста» или для изготовления «мебели» [8, с. 62].

Известные методисты в области дошкольного воспитания и обучения указывали на необходимость ознакомления детей дошкольного возраста с общепринятыми стандартными мерами разных величин. Е.И. Тихеева считала, что «очень легко практически познакомить детей 5-6 лет с метром и научить обращению с ним» [7, с. 207]. Того же мнения придерживалась Л.В. Глаголева говоря о том, что старшие дошкольники «должны научиться измерять сантиметровой линейкой стороны квадрата, прямоугольника; метром длину и ширину дорожки в саду или грядки на огороде. Они должны уметь вымерять стаканами литр и бутылку; иметь понятие о килограмме хлеба, картошки, сахарного песка» [3]. Как видим, мнение большинства методистов в области дошкольной математики сходятся на том, что обучение измерению величин общепринятыми стандартными мерами и знакомство детей с измерительными приборами (линейкой, весами, мерной литровой кружкой) целесообразно начинать уже в старшей группе детского сада, т.е. на шестом году жизни, в заключительный период дошкольного детства.

Колесникова Е.В. [2] считает, что в работе с дошкольниками начинать знакомство с линейными мерами следует с метра. Преимущество такой последовательности состоит в том, что: во-первых, в жизненной практике дети наблюдают чаще всего измерение с помощью метра; во-вторых, метр – это основная единица длины; в-третьих, метр существует в виде отдельного эталона (мерки); в-четвертых, метр – более крупная единица измерения по сравнению с сантиметром или дециметром, поэтому процесс измерения становится более «зримым» для дошкольников и воспитателю с помощью метра легче продемонстрировать, как откладывается эта мерка, как происходит подсчет единиц измерения.

Дошкольникам также можно дать первоначальные сведения о мере длины «сантиметр». Их можно познакомить с измерительным прибором – линейкой, ее назначением и устройством, поупражнять дошкольников в измерении длины (ширины, высоты) предметов с ее помощью. Детям следует четко сформулировать правила пользования линейкой. Правила пользования линейкой следует конкретизировать детям наглядно, т.е. пояснение должно сопровождаться показом измерения с помощью линейки [2, с. 38].

При знакомстве дошкольников с такой величиной как объем (емкость) воспитателю необходимо заинтересовать и спросить детей, какие они знают жидкие вещества. При этом воспитатель демонстрирует детям мерную кружку и дает пояснения, что жидкие вещества измеряют меркой, которая называется «литр»,

а эта мерная кружка вмещает ровно 1 л воды (мерная кружка заполняется водой). Затем совместно с воспитателем дети определяют вместимость разной посуды с помощью мерной литровой кружки. Обязательно выясняется с детьми, где и почему требуется измерение жидкости в литрах. В процессе такой работы у детей складывается правильное представление о единице измерения объема жидких веществ, становится понятен им смысл слова «литр», а также способ определения вместимости разных емкостей.

У старших дошкольников формируют также представления о величине масса и способах ее измерения. Условных мерок для измерения массы нет, поэтому в качестве перехода от сравнения детьми тяжести предметов на руках к измерению их массы стандартными мерами используют так называемые предметы-заместители. Ими могут быть кружочки, вырезанные из бумаги разных размеров. Суть использования предметов-заместителей – научить детей ассоциировать относительную массу предмета (самый тяжелый) с относительным размером предмета-заместителя (самый большой кружок). Такой переходный этап позволяет в дальнейшем облегчить усвоение старшими дошкольниками эталонных (стандартных) мер массы [5].

Нельзя не отметить основную трудность обучения измерению массы с помощью стандартных гирь для весов. Она заключается в том, что новое поколение детей, в большинстве своем, вообще не знают, что такое гиря. Поэтому знакомству с чашечными весами, как с прибором для измерения массы предметов, следует уделить особое внимание. Непосредственно на занятиях по математике дошкольников знакомят с чашечными весами, их устройством и показывают, как измеряют с помощью этих весов предметы разной массы. Вначале не вводится понятие килограмма, но дошкольники усваивают назначение и механизм работы весов, учатся делать выводы о массе предметов, сравнивая положения чаш весов. Для этого на занятиях дети взвешивают разные игрушки и устанавливают, какая из них легче или тяжелее, учатся самостоятельно изменять положение чаш весов посредством изменения их содержания. Затем проводится занятие, посвященное знакомству со стандартной мерой массы – килограммом. Для этих занятий уже необходимы чашечные весы с гирей в 1 килограмм. Дети знакомятся с гирей, а также с обозначением «1 кг» (учатся правильно расшифровывать это обозначение – «один килограмм»). Дошкольников также учат сопоставлять массу предмета и массу гири в 1 кг на весах, определяя тем самым точную массу этого предмета в килограммах. Для занятий воспитатель заранее подготавливает пакеты с крупой, мукой, сахаром, солью для того, чтобы детей научить выполнять действия по их взвешиванию. Такая практическая работа привлекает внимание детей, так как им нравится выполнять взвешивание некоторых товаров «по-настоящему», «как в магазине» [5].

**Выводы.** Особенности системы методической работы по обучению старших дошкольников измерительной деятельности заключается в следующем: вначале обучение строится на знакомстве с понятием величины (длина, объем, масса), затем на относительном ее измерении, затем на измерении условными мерками и только потом на знакомстве детей с общепринятыми мерами их измерения. Обучение общепринятым мерам измерения различных величин целесообразно начинать уже в дошкольном возрасте, чтобы к школе ребенок был знаком с понятиями «литр», «метр», «сантиметр», «килограмм». Однако это обучение следует начинать, когда понятия длины, объема и массы, а также навыки их относительного измерения и измерения условными мерками уже хорошо сформированы у ребенка. Для занятий по теме «Величины и их измерение» необходимо использовать в работе с дошкольниками разнообразный дидактический материал. Целесообразно, чтобы это были предметы из обихода ребенка. А также обязательное включение в процесс обучения детей разнообразных дидактических игр по теме, участие в которых способствовало бы закреплению знаний о величинах и формированию у них практических действий.

**Аннотация.** В данной статье авторы раскрывают особенности методической деятельности воспитателя при обучении старших дошкольников измерительной деятельности в процессе знакомства их с такими величинами, как: длина, масса, емкость. Конкретизируют примерами специфику организации работы с дошкольниками на каждом этапе в обучении их измерению.

**Ключевые слова:** старшие дошкольники, измерительная деятельность, величина, меры измерения величин.

**Annotation.** In this article the authors reveal peculiarities of methodical activity of the teacher when teaching senior pre-school children measuring activity in the process of familiarization with such values as length, mass, capacity. It is specified by examples of specifics of organization of work with pre-school children at each stage in training in their measurement.

**Keywords:** Senior pre-school children, measurement activity, value, measures of measurement of values.

**Литература:**

1. Березина, Р.Л., Непомнящая, Р.Л. Обучение дошкольников элементам измерительной деятельности / Р.Л. Березина, Р.Л. Непомнящая. – Пермь, 1983. – 427 с.
2. Колесникова, Е.В. Развитие математического мышления у детей 5-7 лет / Е.В. Колесникова, - М.: АКАЛИС, 1996. - 322 с.
3. Леушина, Л.М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста / Л.М. Леушина – М.: Просвещение, 1974. – 368 с.
4. Метлина, Л.С. Занятия по математике в детском саду / Л.С. Метлина – М.: Просвещение, 1985. – 425 с.
5. Мусейибова, Т.А., Корнеева Г.А. Методика формирования элементарных математических представлений у детей / Т.А. Мусейибова, Г.А. Корнеева. – М.: Просвещение, 1989. – 159 с.
6. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов / В.С. Мухина – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 456 с.
7. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников: учеб. пособие для студентов пед. институтов / Р.Л. Березина [и др.]; ред. А.А.Столяр. – М.: Просвещение, 1988. – 330 с.
8. Щербакова, Е.И. Теория и методика математического развития дошкольников / Е.И. Щербакова – М.: Издательство Московского психолого-социального института Воронеж, 2005. – 392 с.

*старший преподаватель Бажан Зинаида Ивановна  
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного  
учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);  
студентка Кириченко Светлана Евгеньевна  
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного  
учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)*

**Постановка проблемы.** Разнообразие вариативных учебников по математике требует от учителя начальной школы качественной методической подготовки, глубокого знания научных основ данной учебной дисциплины. Одним из главных направлений работы в начальном курсе математики является обучение младших школьников решению текстовых задач. Ознакомление будущего учителя методике работы над текстовой задачей - неотъемлемая часть его профессиональной подготовки. Но в методических пособиях, которые прилагаются к учебникам, зачастую невозможно найти рекомендации по методике использования приема моделирования как одного из наиболее перспективных методов реализации эффективного обучения младших школьников решению текстовых задач. А умение решать текстовые задачи является одним из основных показателей уровня математического развития младшего школьника. Поэтому одной из главных задач начального звена образования является обеспечение учащихся знаниями по нахождению общего способа решения текстовых задач, а таким способом является моделирование.

**Изложение основного материала исследования.** Прежде чем говорить о преимуществах приема моделирования в обучении младших школьников решению текстовых задач раскроем суть данного методического приема. Так, В.А. Штоффом было дано следующее определение модели: «Модель – это мысленно воображаемая или материально реализованная система, которая, отражая или воспроизводя объект исследования, способна его замещать так, что ее изучение даст нам новую информацию об этом объекте» [4, с. 19]. Н.П. Юдина определяет моделирование как «осуществление определенным способом отображения или воспроизведения действительности для изучения имеющихся в ней объективных закономерностей» [5]. В данном ключе значимой для нас представляется классификация моделей, предложенная Л.П. Стойловой [3, с. 130], которая все модели делит на схематизированные и знаковые по видам средств, используемых для их построения. Схематизированные модели, свою очередь, делятся на вещественные и графические. Вещественные (или предметные) модели обеспечивают физическое действие с предметами. Они могут строиться из каких-либо небольших по величине предметов (пуговиц, спичек, бумажных полосок и т.д.), они могут быть представлены разного рода инсценировками сюжета задач. К этому виду моделей причисляют и мысленное воссоздание реальной ситуации, описанной в задаче, в виде представлений.

Графические модели используются, по мнению Л.П. Стойловой, для обобщенного воссоздания ситуации, описанной в текстовой задаче, в основном с помощью отрезков. К графическим моделям она относит: условный рисунок; чертеж; схематичный чертеж (или просто схема).

Знаковые модели могут быть выполнены как на естественном, так и на математическом языке. К знаковым моделям, выполненным на естественном языке, относят краткую запись текста задачи в любой форме: выделением главных (опорных) слов из текста задачи или в форме таблицы. Знаковыми моделями текстовых задач, как отмечает Л.П. Стойлова, являются: числовое выражение, уравнение, запись решения задачи по действиям.

Схематизированные модели по отношению к знаковым моделям являются вспомогательными моделями и обеспечивают переход от текста задачи к математической модели (знаковой).

Моделирование в системе начального звена образования дает возможность формировать умения и навыки наглядного представления различных ситуаций, явлений, действий, учебных проектов. Процесс моделирования способствует развитию теоретического мышления школьников, заставляя их постепенно продвигаться вперед в учебной деятельности. В результате дети учатся абстрагированию, конкретизации, развивают такие мыслительные операции, как: анализ, синтез, сравнение. Краткая запись задачи в виде схем, графиков и рисунков - это анализ ее условия.

Моделирование должно выполнять ведущую роль в формировании умений решать текстовые задачи. Все математические понятия, которые мы используем в ходе решения задач, должны усваиваться с помощью моделей. Для построения моделей используется знаковая, символическая речь. Чтобы научиться самостоятельно решать задачи, учащиеся должны усвоить различные виды моделей, при этом они должны научиться переходить от реальности модели и наоборот [1].

Обучение моделированию надо вести целенаправленно, придерживаясь определенных условий:

- начинать работу с подготовительных упражнений по моделированию;
- применять моделирование при изучении различных математических понятий;
- вести работу по усвоению знаково-схематического языка, на котором строится модель;
- систематически работать по усвоению моделей, которые рассматриваются в задаче.

Если обучение младших школьников моделированию организовать до начала решения текстовых задач, то в дальнейшей работе с задачами можно эффективно использовать усвоенные ими принципы построения моделей. Однако составление модели не следует отождествлять с краткой записью текста задачи, так как это разные вещи. Для построения математической модели ученик должен уметь переходить от словесной формулировки текста задачи к наглядному представлению ситуации, а от него - к записи решения задачи с помощью математических символов. В данном случае речь идет про три различные модели одного и того же объекта - задачи, которые отличаются друг от друга тем, что выполняются на разных «языках»: на языке слов; на языке образов; и на языке математических символов [2].

Чтобы ученику составить ту или иную модель текстовой задачи, необходимо очень хорошо ознакомиться с содержанием текста задачи, несколько раз его внимательно прочитать. Затем разделить текст

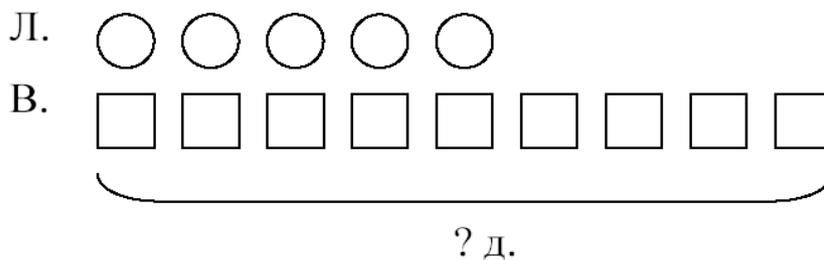
задачи на смысловые части и заменить действия, описываемые в задаче с реальными предметами их условными образами в рисунке или в схеме. Рисунки могут соответствовать реальным предметам, а могут быть условными и приобретать вид геометрических фигур (квадратов, треугольников, кружков), а могут иметь вид чертежа, который будет отражать взаимосвязь между величинами. Для построения модели необходимо определить цель, чтобы, опираясь на нее, продолжить анализ текста задачи и определить пути ее рационального решения.

Самым простым способом моделирования текстовой задачи является предметное (вещественное) моделирование. Этот способ моделирования используют на начальных этапах обучения решению текстовых задач, поскольку именно в этот период важно правильное понимание значения действия, которое можно проиллюстрировать наглядно. Предметную наглядность уместно заменить со временем на другую модель - схематическую, которая является упрощенным вариантом графической модели. На этом этапе модель должна помочь преподавателю научить ученика правильно мыслить в процессе выбора арифметических действий, отражать связи между компонентами.

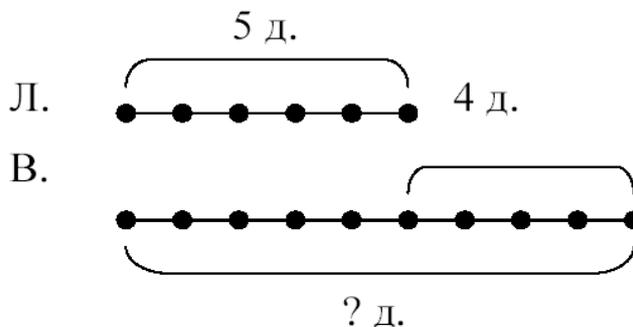
В дальнейшем при решении текстовых задач целесообразно использовать схематизированные модели. Графический чертеж и схема с помощью отрезков является моделированием более высокого уровня абстракции, чем условный рисунок. Такое моделирование требует формирования определенного уровня в умении читать графическое изображение той или иной ситуации и еще более сложного умения строить самостоятельно такие графические модели.

На примере одной простой текстовой задачи покажем разные способы построения схематизированных моделей. Итак, дана следующая задача: «Лидя нарисовала 5 домиков, а Вова – на 4 домика больше. Сколько домиков нарисовал Вова?». Объектами данной задачи являются: 1) количество домиков, нарисованных Лидой (это известный объект в задаче); 2) количество домиков, нарисованных Вовой (это неизвестный объект в задаче). Связывает объекты в задаче отношение «больше на ...». К схематизированным моделям, как выше было указано, относят условный рисунок, чертеж и схематический чертеж (схема). Так, для данной задачи схематизированные модели могут быть представлены в таком виде:

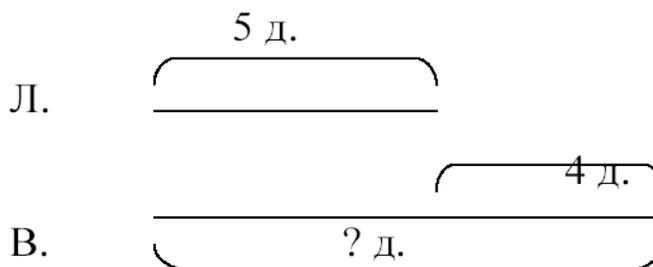
а) в виде условного рисунка:



б) в виде чертежа:



в) в виде схематического чертежа (схемы):



Из всех представленных наглядно моделей наиболее эффективным в работе является схематический чертеж, так как именно он способствует выбору верного арифметического действия, которым будет решаться

задача, выполнению его над исходными числовыми данными для получения ответа на вопрос задачи, а не нахождением его способом пересчета, что позволяет делать условный рисунок и чертеж.

Схематический чертеж прост для восприятия, так как:

- наглядно отражает каждый объект задачи и отношения между ними;
- обеспечивает целостность восприятия текста задачи;
- обеспечивает поиск решения задачи, что позволяет соотносить схему и арифметическое действие.

**Выводы.** Таким образом, схематизированная модель – наиболее удачная опора для построения мысленной модели задачи, так как она достаточно конкретна, хорошо воспринимается зрительно и полностью отражает количественные соотношения и внутренние связи текстовой задачи.

Работа учителя по обучению младших школьников решению простых текстовых задач с применением приема схематизированного моделирования позволит ему в дальнейшем успешно осуществлять обучение в этом направлении и при работе над составными текстовыми задачами.

Опыт показывает, что широкое применение метода моделирования в начальных классах создает надежную основу для изучения математики в дальнейшем.

**Аннотация.** В статье авторы раскрывают преимущество приема моделирования перед традиционным методом обучения младших школьников общим приемам работы над текстовой задачей. Авторы статьи указывают на целесообразность его использования в начальной школе, так как данный методический прием не только формирует у младших школьников умение решать текстовые задачи, но и способствует развитию их теоретического мышления, учит абстрагированию, конкретизации, что способствует более продуктивной учебной деятельности младших школьников.

**Ключевые слова:** младший школьник, текстовая задача, учебная деятельность, моделирование, схематизированные модели.

**Annotation.** In the article, the authors reveal the advantage of modeling techniques over the traditional method of teaching younger students General techniques for working on a text problem. The authors of the article point out the expediency of its use in primary school, since this method not only forms the ability of younger students to solve text problems, but also contributes to the development of their theoretical thinking, teaches abstraction, concretization, which contributes to more productive learning activities of younger students.

**Keywords:** Junior high school student, text task, educational activity, modeling, schematized models.

**Литература:**

1. Моделирование на уроках в начальной школе. Модели, разработки уроков, практические задания, проектная деятельность. Москва: Глобус, Панорама. - 2017. - 144 с.
2. Скворцова М. Математическое моделирование / М. Скворцова // Математика. - 2015. - № 14. - С. 1-4.
3. Стойлова Л.П. Математика: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л.П. Стойлова. – М.: Издательский центр «Академия», 1997. - 484 с.
4. Штофф В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. – Ленинград: Наука. - 1966. - 302 с.
5. Юдина Н.П. Моделирование в историко-педагогическом исследовании / Н.П. Юдина // Историко-педагогический журнал. - 2015. - №1. - С. 88-105.

**УДК 376.1**

## **МОДЕЛИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ**

*старший преподаватель кафедры  
коррекционной педагогики Болдинова Ольга Геннадьевна  
Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону);  
педагог-психолог Каверова Элла Алексеевна  
Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение  
«Средняя общеобразовательная школа № 9  
имени В.Л. Скрипалева Белоглинского района» (с. Белая Глина)*

**Постановка проблемы.** Согласно единой Федеральной системе реестра инвалидов в Российской Федерации ежегодно увеличивается количество детей с ограниченными возможностями здоровья. Особо остро данный вопрос встает в период преемственности перехода из дошкольных образовательных организаций в общеразвивающее учреждение. Не все дети, поступающие в школу, посещали дошкольные образовательные организации, что приводит к серьезным затруднениям не только в процессе обучения и воспитания, но и в социальной адаптации, коммуникации и взаимодействиях со сверстниками и учителями. Обучающиеся имеют особые образовательные потребности, ограниченные возможности здоровья, а некоторые инвалидность. Именно инклюзивное образование дает им возможность полноценно обучаться и развиваться среди школьников, имеющих нормативное развитие. Поэтому, в современных школьных образовательных организациях создаются условия для инклюзивного образования, но реализация их требует методических доработок и готовности как от педагогов, так и от специалистов к включению инновационных и цифровых методов организации в педагогический процесс, с учетом индивидуальных особенностей обучающихся.

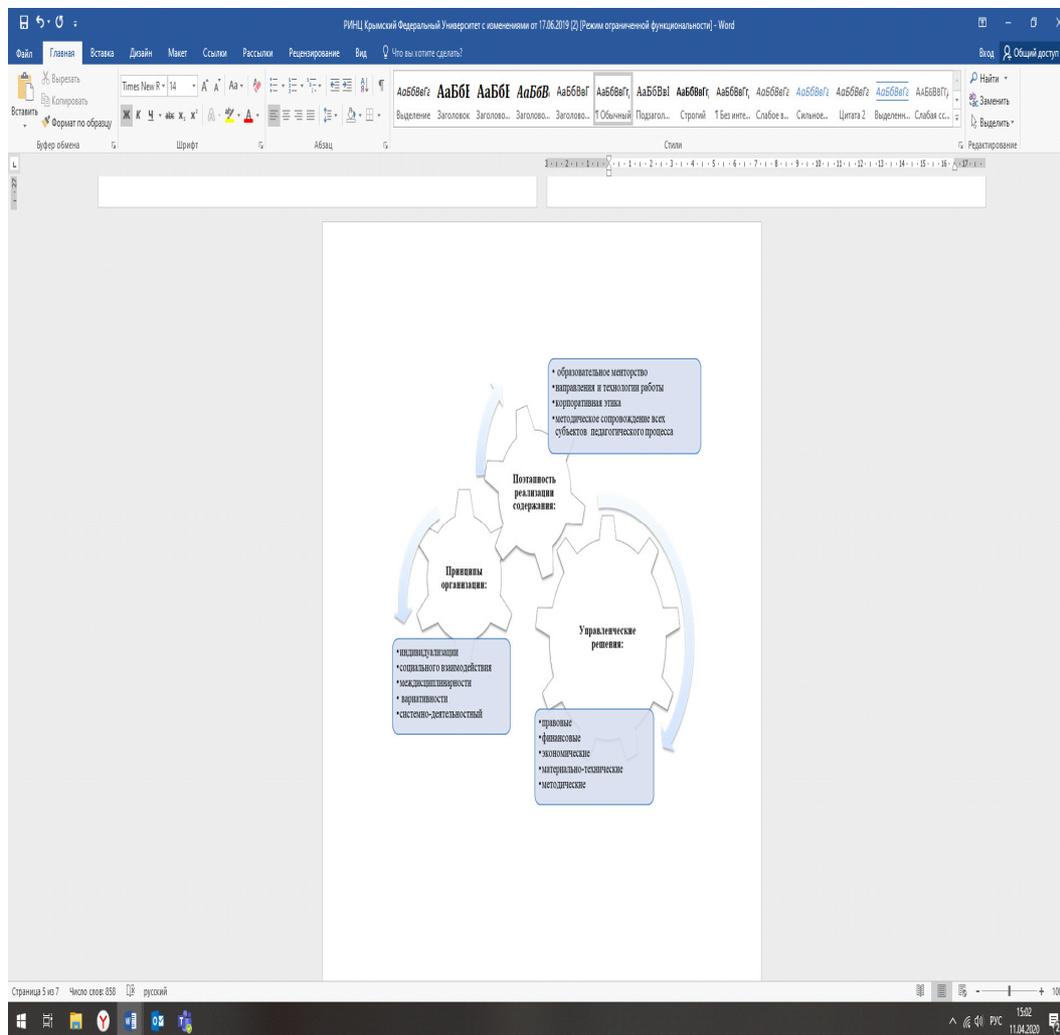
**Изложение основного материала исследования.** Исследованием инклюзивной образовательной среды в современной школе занимались С.В. Алехина, А.С. Аркелян, Е.Л. Гончарова, Т.П. Дмитриева, О.И. Кукушкина, Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, С.И. Сабельникова и другие. Учеными разработаны стратегии, условия, направления и технологии организации и реализации инклюзивной образовательной среды.

Как показывает практика современных школ сельской местности, применяемые разработки ученых в организации инклюзивной образовательной среды с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья не всегда дают эффективного результата. Главной проблемой является подготовка и инклюзивная культура кадров, готовность сверстников и их родителей принять детей с ограниченными возможностями здоровья.

Традиционно организованная коррекционно-образовательная среда эффективна только для одной нозологии, а в условиях удаленности сельских школ, в них поступают дети по возрасту, и как правило в один класс набирают школьников с различными нарушениями. И оказываются в одной образовательной среде

обучающиеся с нарушениями поведения, речи, зрения, слуха, интеллектуальной недостаточностью, билингвисты, педагогически запущенные и с другими образовательными потребностями. Педагоги не всегда готовы найти такие методы работы, которые корректировали и развивали учащихся с особыми образовательными потребностями, и не тормозили развитие у нормативных детей. Для решения данных проблем в МАОУ СОШ №9 имени В.Л. Скрипалева Белоглинского района был разработан проект по моделированию инклюзивной образовательной среды, направленный на социальное и интеллектуальное развитие учащихся с особыми образовательными потребностями, создания для них условий полноценного взаимодействия со сверстниками, подготовку кадров.

Модель инклюзивной образовательной среды МАОУ СОШ №9 представлена на рис. 1.



**Рисунок 1. Модель инклюзивной образовательной среды МАОУ СОШ №9**

Для реализации модели самое важное в построении инклюзивной образовательной среды это управленческие решения, которые зависят от руководителя организации, координационного совета и специалистов, и всего педагогического коллектива, к которым относятся правовые, финансово-экономические, материально-технические и методические.

В МАОУ СОШ № 9 обучаются 670 учащихся и из них: 10 - дети-инвалиды; 14 - дети с ограниченными возможностями здоровья; 13 - с билингвизмом (овладевающие русским неродным языком); 16 - находящиеся под опекой; 11 - группы риска; 1 - состоящий на учете в Комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, 86 - одаренные и талантливые; 50 - со сниженной мотивацией к обучению. Поэтому очень важно учитывать и соблюдать принципы инклюзивной образовательной среды:

- индивидуализации (разработка индивидуального диагностического мониторинга, построение индивидуальных образовательных маршрутов обучения и сопровождения, включение обучающихся во внеучебную деятельность, тьюторская и педагогическая поддержка, доступная среда);

- социального взаимодействия (между «ученик-учитель-родитель»; выстраивание преемственности «дошкольная образовательная организация- общеобразовательная школа-дополнительное образование»; организация совместной учебной и социальной деятельности; единство требований и культура взаимодействия с семьей);

- междисциплинарности (индивидуализированные, комплексные, межпредметные методические разработки инновационных и цифровых методов обучения);

- вариативности (саморазвитие, самообучение и повышение профессиональной компетентности специалистов и учителей в психолог-педагогической и специальной (дефектологической), нормативно-правовой и других областях, с учетом современных стандартов образования);

- системно-деятельностный (упорядочение организационных, управленческих, процессуальных методов, с учетом индивидуальных особенностей каждого обучающегося).

Реализация содержания построения инклюзивной образовательной среды осуществлялась нами поэтапно:

- аналитический (анализ состояния ресурсов образовательной среды);
- прогностический (состояние прогноза в отношении предстоящих преобразований среды школы);
- содержательно-технологический (этап внедрения инноваций и преобразований);
- сравнительно-оценочный (сравнительный анализ состояния инклюзивной образовательной среды школы до и после инноваций и преобразований);
- рефлексивный (получение «обратной связи» от всех участников проекта о качестве инновационной деятельности в образовательной организации по созданию инклюзивной образовательной среды).

Образовательное менторство осуществилось специалистами психолого-педагогического консилиума школы, приглашенными преподавателями университетов, представителями Комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав и психолого-медико-педагогической комиссии, в виде консультаций, тренингов, проектной деятельности, модераторства для обучающихся школы и их родителей, учителей, младшего обслуживающего персонала, педагогов учреждений дополнительного образования.

Предлагалось познакомить с нормативно-правовыми основами и современными подходами инклюзивной образовательной среды школы; совместно выявить и определить организационно-педагогические условия оптимизации и эффективного функционирования инклюзивной образовательной среды школы; разработать модель инклюзивной образовательной среды МАОУ СОШ №9; проанализировать современные инновационные подходы обучения и коррекции школьников с ограниченными возможностями здоровья; определить направления и формы работы семьями.

В ходе реализации модели инклюзивной образовательной среды школы, были выявлены следующие риски: недостаточное финансирование и слабая материально-техническая база; сопротивление инновациям со стороны педагогических кадров; недостаточный уровень профессиональных компетенций учителей, стиля управленческих решений, координирования вопросов взаимодействия с внешними партнерами, родителями, обучающимися всех категорий; формализация инклюзивного образовательного процесса.

После анализа возможных факторов риска нами была реализована модель инклюзивной образовательной среды, которая позволила создать условия для инклюзивного образования школьников.

**Выводы.** Разработанная нами модель инклюзивной образовательной среды в современной школе позволила изменить образовательный процесс и достигнуть результатов в работе: по подготовке педагогов, специалистов, младшего обслуживающего персонала к включению инновационных и цифровых методов организации в педагогическом процессе (учитывая индивидуальные особенности каждого учащегося) и овладению инклюзивной культурой; повышению значимости вопроса преемственности перехода из дошкольных организаций в общеразвивающую, что минимизирует проблему социальной адаптации, коммуникации и взаимодействия со сверстниками и учителями; использованию в педагогическом процессе методов работы со всеми нозологическими группами обучающихся.

**Аннотация.** Данное исследование посвящено моделированию инклюзивной образовательной среды в современной школе. Раскрыта модель инклюзивной образовательной среды МАОУ СОШ №9 включающая управленческие решения, принципы организации, поэтапность реализации содержания.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, инклюзивная образовательная среда, обучающиеся, модель.

**Annotation.** This study is dedicated to modeling an inclusive educational environment in a modern school. A model of the inclusive educational environment of MAOU secondary school No. 9 is disclosed, including management decisions, principles of organization, and phased implementation of the content.

**Keywords:** inclusive education, inclusive educational environment, students, model.

#### **Литература:**

1. Болдинова, О.Г., Каверова Э.А. Развитие звукопроизношения у детей с ОНР методом кейс-технологий в условиях инклюзивного образования / О.Г. Болдинова, Э.А. Каверова // Психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного и специального образования: сб. мат. науч.-практ. Конференции. – Ростов-на-Дону, 2016. – С. 38-40.
2. Маркова Н.Ф. Инклюзивное образование в условиях реализации ФГОС ДО / Н.Ф. Маркова // Специальное образование Материалы XII Международной научной конференции. / Под общей редакцией В.Н. Скворцова; Л.М. Кобрин (отв. ред.). - 2016. - С. 191-195.

#### **УДК 378**

#### **ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ФЕНОМЕНОВ В ОБУЧЕНИИ РКИ**

*магистр Большакова Алена Юрьевна*

*Московский государственный лингвистический университет (г. Москва)*

**Постановка проблемы.** В настоящее время в методике преподавания русского языка как иностранного аргументация отечественными лингвистами и лингводидактами (Е.М. Верещагин, Д.Б. Гудков, Г.В. Елизарова, В.Г. Костомаров, В.В. Красных, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова, Г.Д. Томахин, В.П. Фурманова, И.И. Халеева и др.) понимания того, что «язык является неотъемлемой частью культуры народа, а коммуникация на иностранном языке представляет собой межкультурную коммуникацию» [10, С. 5], стала основанием для изменения целенаправленности обучения. Как считает Г.В. Елизарова, следует «заменить цель формирования и развития навыков и умений, необходимых для преимущественно учебной коммуникации, на цель, заключающуюся в подготовке к реальному общению с представителями других культур в бытовой и профессиональной сфере с ориентацией на результат такого общения» [5, С. 6].

По мнению Н.С. Шаталовой, общепедагогический контекст смещение фокуса отношений между знаниями, умениями, навыками, составляющих структуру иноязычной коммуникативной компетенции, обуславливается концептуальными положениями социокультурного, лингвокультурного, межкультурного,

коммуникативно-деятельностного подходов, которые в целом определяют стратегическую цель формирования коммуникативной компетенции как формирования у иностранных обучающихся готовности интерпретировать и транслировать иноязычную речь с учетом ее лингвокультурных особенностей и социокультурной детерминированности [9, С. 102].

Из этого следует, что сегодня процесс обучения иностранному языку ориентирован не только на изучения языка как уровневой системы, но и как репрезентанта национальной картины мира, т.е. формирующий необходимую основу для восприятия и понимания эмоционального, волевого, нормативного, ценностного аспектов иноязычного общения. Как считают практически все современные исследователи, одним из значимых средств выражения ценностных доминант социума являются прецедентные феномены, а их понимание позволяет глубже понять семантико-стилистические особенности и культурный фон русского речевого общения. Востребованностью изучения прецедентных феноменов в практике преподавания русского языка как иностранного обуславливается также и тем, что студенты, сталкиваясь со значительными затруднениями в понимании русской аутентичной речи, которая, как известно, изобилует применением прецедентных феноменов для более яркой, эмоционально окрашенной передачи высказываемого.

В этом плане методически актуальной является задача обновления и разработки методических систем организации процесса обучения РКИ, направленных на изучение языковых единиц как репрезентантов ценностей, целей, мотивов и поведенческих установок, характерных для русской лингвокультуры.

Целью данной статьи является уточнение лингвокультурных характеристик прецедентных феноменов в качестве единиц обучения и определение стратегий, методов и приемов организации работы с прецедентными феноменами в практике преподавания РКИ.

**Изложение основного материала исследования.** В последние десятилетия проблеме использования прецедентных феноменов в обучении иностранных студентов было посвящено достаточно большое количество работ и статей отечественных методистов. Общим в данных работах является тезис о том, что прецедентные феномены представляют собой особые структурные языковые единицы, обладающие значительной лингвокультурологической ценностью и частотностью использования в современной русскоязычной коммуникации как значимого ее коммуникативно-прагматического элемента.

Понимание данных единиц обучения РКИ как особых языковых знаков основано на результатах изучения феномена прецедентности и лингвокультурных кодов в исследованиях Н.Д. Бурвиковой, Б.Д. Гудкова, И.В. Захарченко, Ю.Н. Караулова, В.Г. Костомарова, В.В. Красных, Г.Г. Слышкина и др.

В методическом плане полагаем важным определение прецедентных феноменов, предложенное Ю.Н. Карауловым и в настоящее время считающееся общепринятым. Так, – это тексты, «значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношении, имеющие сверхличностный характер, т.е. хорошо известные широкому окружению данной личности, включая её предшественников и современников, и, наконец, также отображение, к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [7, С. 216].

Лингвокультурная значимость прецедентных феноменов трактуется в работах Б.Д. Гудкова, И.В. Захарченко, В.В. Красных, Г.Г. Слышкина через понятие кода культуры – «вторичная знаковая система, использующая разные материальные и формальные средства для кодирования одного и того же содержания, сводимого в целом к картине мира, к мировоззрению данного социума» [12, С. 45]. Обосновано, что прецедентные феномены являются ядерными элементами когнитивной базы носителя языка и образуют собой духовный код культуры, который содержит нравственные ценности и эталоны и связанные с ними базовые оппозиции культуры, такие, как, например: «добро – зло», «хорошо – плохо»; резюмируется, что данный код изначально аксиологичен, так как составляет систему координат, которая содержит и задает эталоны культуры [8, С. 19].

В прецедентной единице оценка, определяемая через концепт нормы, представляет собой исторически и культурно обусловленную категорию, отсылает к комплексу различных стереотипов, признаваемых в национально-культурном сообществе в качестве критериев ценностей на определенном этапе культурно-исторического развития [всех]. Содержание ПФ, как правило, складывается из: 1) общеязыкового значения фразы; 2) контекстного смысла, унаследованного из текста-источника; 3) приобретенных смыслов, развивающихся в процессе функционирования данного языкового знака «культурного смысла» в речи.

В данном контексте можно говорить о том, что включение прецедентных феноменов в обучение РКИ дидактически ориентировано на формирование у иностранных студентов знаний об особенностях национального языка как отражения и проявления национального ментально-лингвального комплекса; различать национальные / социальные стереотипы как детерминантов поведения в межкультурной интеракции, определять степень их деструктивности; анализировать собственное коммуникативное поведение как приемлемое или неприемлемое в соответствии с системой ценностей контактирующих лингвокультур, а также объективно оценивать ценностные приоритеты инокультурного социума [15, С. 302].

В плане решения методической задачи определения критериев отбора прецедентных феноменов по целям изучения РКИ (профессионально-ориентированное / прагматике личностных потребностей) важны результаты исследований, посвященных специфике функционирования данных языковых средств в различных типах дискурса (медицинском, законодательном, педагогическом, экономическом и т.п.). Уточним, что методологическим основанием для определения данных критериев отбора являются представленные в научной литературе классификации прецедентных единиц.

В исследованиях, осуществленных в конце 90-х гг. XX века Б.Д. Гудковым, И.В. Захарченко, В.В. Красных, Д.Б. Багаевой, представлены две классификации прецедентных феноменов. В одной из них прецедентные феномены подразделяются по параметру сфере бытования на: 1) социумно-прецедентные феномены – феномены, известные любому среднему представителю того или иного социума; 2) национально-прецедентные феномены – феномены, известные любому среднему представителю того или иного национально-лингвокультурного сообщества; 3) универсально-прецедентные феномены – феномены, которые известны среднему современному человеку и, следовательно, входят в «универсальное» когнитивное пространство. Во второй классификации прецедентных феноменов осуществляется в отношении их формально-грамматических (имя, высказывание) и семантических характеристик (текст, ситуация) [6].

Классификация по сфере-источнику прецедентности в исследованиях последних десятилетий представлена несколькими вариантами, различающимися между собой количеством источников. Так,

например, в классификации, предложенной Г.Г. Слышкиным, указано 10 источников (политические плакаты, лозунги и афоризмы; произведения классиков марксизма-ленинизма и руководителей Советского государства; исторические афоризмы; классические и близкие к классическим произведениям русской и зарубежной литературы, включая Библию; сказки и детские стихи; рекламные тексты; анекдоты; пословицы, загадки, считалки; советские песни; зарубежные песни) [12, С. 72]. В максимально детализированной классификации Е.П. Черногрудовой выделено 34 источника прецедентности [13].

Таким образом, на основании данных классификаций прецедентных феноменов по вышеописанным параметрам возможно определить критерии отбора, разработать уровневые тематические классификации и учебные минимумы.

В рамках статьи обратим внимание на особенности функционирования прецедентных феноменов в текстах СМИ, так как данные тексты актуально доступны, социокультурно значимы и интересны в информационном плане как для иностранных студентов будущих специалистов любого профиля, так и для иностранных студентов, изучающих русский язык в личных целях.

Исследования последних десятилетий (Е.С. Бриченкова, В.В. Джанаева, Т.Г. Добросклонская, Т.В. Марченко, Е.А. Нахимова, Г.В. Орлова, Н.С. Шаталова и др.), убедительно свидетельствуют о высокой частоте использования прецедентных единиц в текстах СМИ в качестве лексико-семантических средств репрезентации оценки. Прецедентные единицы позволяют экспрессивно, лаконично, свернуто выразить оценку (позитивную или негативную). Они отсылают адресата к знакомому эмоциональному контексту данной единицы, инвариантной эмоциональной интерпретации источника (персонаж кинофильма, герой литературного произведения, деятель национальной истории, популярный рекламный слоган, известный анекдот и т.п.). Для автора текста СМИ они, по сути, «являются «беспроблемным» вариантом, так как легко узнаваемы адресатом, «на слуху» у массовой аудитории [14, С. 200]. При этом в подавляющем числе случаев употребление прецедентных феноменов в текстах СМИ они занимают позицию заголовка и представлены в модифицированной форме (ср., например: «12 подвигов полковника Родобольского»; «Два колеса – пара» «Мосфильм» не сразу строился»; «НАТО в тумане»; «Да пребудет с тобой пиво»; «И смехом едины»; «Мусик, готов гусик?»; «Краевед и его команда»; «...эта ваша заливная рыба!»; «Султан умер, да здравствует султан» и т.п.).

**Выводы.** Таким образом, учет лингвокогнитивных, лингвокультурных и дискурсивных характеристик прецедентных единиц как особых лексико-семантических средств позволяет определить критерии отбора прецедентных единиц в качестве учебного материала. Вслед за Е.С. Бриченковой, М.Г. Добровольской, Е.А. Сандриковой, Л.С. Шаталовой, Н.С. Шаталовой считаем, что критериями отбора прецедентных единиц в качестве учебного материала являются: 1) степень национально-культурной маркированности/ универсальности; 2) степень известности (ядро/периферия когнитивной базы русскоязычного социума); 3) особенности семантической структуры (поверхностное/ глубинное значение) и наличие лексикографического описания; 4) частотность использования устойчивой/ трансформированной формы в современной русскоязычной коммуникации / типе дискурса [2; 4; 11; 14].

В организация работы с прецедентными единицами должны быть прежде всего учтены такие принципы, как системность, концентризм, дискурсивная направленность. По мнению Л.С. Шаталовой, Н.С. Шаталовой, система упражнений и заданий, используемых в работе с прецедентными феноменами, должна включать блоки заданий объяснительно-иллюстративного (прежде всего лингвострановедческий комментарий, ономастический комментарий, художественно-образный комментарий (переводной/беспереводной)), репродуктивного, имитационно-репродуктивного, сравнительно-сопоставительного, творческого характера [14-19]. Предтекстовые задания организуют работу иностранного студента по определению значения прецедентной единицы; возможного эквивалента в родном языке; опознание трансформации и нахождения его исходной формы; определение характера оценки. Послетекстовые задания ориентированы на характеристику прецедентной единицы (структура, обычность/необычность употребления, прием трансформации, вектор оценки) и употребление ее в различных по объему высказываниях/ речи.

В целом, мы считаем, что данная методическая стратегия позволяет организовать учебный процесс в направлении формирования у иностранных студентов навыков: опознания в тексте/ устной речи прямой или завуалированной цитаты или фразеологизма как единицы аксиологической шкалы конкретного лингвокультурного сообщества; адекватно интерпретации и употребления оценочного высказывания по ситуации различных социокультурных контекстов.

**Аннотация.** В статье рассмотрены лингвокогнитивные, лингвокультурные и дискурсивные характеристики прецедентных единиц как особых лексико-семантических средств современного русского языка. Учет данных параметров прецедентных феноменов в аспекты решения задачи формирования коммуникативной компетенции в процессе изучения РКИ позволяют выстроить методическую стратегию организации работы: определить принципы, критерии отбора прецедентных единиц в качестве учебного материала, методы и приемы.

**Ключевые слова:** критерии отбора, лингвокультурный, методы, подходы, прецедентные феномены, принципы, РКИ.

**Annotation.** The article considers the linguistic-cognitive, linguistic-cultural and discursive characteristics of precedent units as special lexical-semantic means of the modern Russian language. Taking into account these parameters of case-based phenomena in the aspects of solving the problem of forming communicative competence in the process of studying RCTS allows you to build a methodological strategy for organizing work: to determine the principles, criteria for selecting case-based units as educational material, methods and techniques.

**Keywords:** selection criteria, linguocultural, methods, approaches, precedent phenomena, principles, Russian as a foreign language.

#### **Литература:**

1. Банникова С.В. Прецедентность как лингвокультурный феномен (на материале английских и русских текстов): дис. канд. филол. наук. Тамбов, 2004.
2. Бриченкова Е.С. Прецедентное высказывание как объект лингвокультурного комментирования на уроках РКИ // Русский язык за рубежом. № 3 (202). Москва, 2007. С. 72-75
3. Гудков Д.Б. Коды культуры и система естественного языка // «Русистика без границ». София, Вып. 1, т.1, 2017. С. 43-48.

4. Добровольская М.Г. Понимание имплицитных смыслов газетных и журнальных текстов в практике преподавания РКИ: автореф. дис.... канд. пед. наук. Москва, 2011.
5. Елизарова Г.В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению: дис.... д-ра. пед. наук. Санкт-Петербург, 2001.
6. Захаренко И.В., Красных В.В., Гудков Д.Б., Багаева Д.В. Прецедентное имя и прецедентное высказывание как символы прецедентных феноменов // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей. Вып. 19. Москва, 1997. С. 82-104.
7. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. Москва, 2007.
8. Красных В.В. Коды и эталоны культуры // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей. Москва, Вып. 19. 2001. С. 5-20.
9. Клименко Г.В., Шаталова Н.С. Профессиональная подготовка лингвистов-переводчиков в современном вузе // Актуальные проблемы обучения русскому языку как иностранному и русскому языку как неродному: Сб. статей. Москва, 2016. С. 101-109.
10. Оберемко О.Г. Теоретико-методологические основы подготовки переводчика в современных условиях: дис.... д-ра. пед. наук. Нижний Новгород, 2003.
11. Сандрикова Е.А. Обучение иностранных студентов пониманию прецедентных высказываний при чтении российской прессы: на примере газетных заголовков: автореф. дис.... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2005.
12. Слышкин Г.Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. Москва, 2000.
13. Черногрудова Е.П. Заголовки с прецедентными текстами в современной публицистике (на материале центральной, региональной и местной печати): автореф. дисс... канд. филол. наук. Воронеж, 2003.
14. Шаталова Н.С., Тонгуюн В. Параметризация текстов дискурсивных практик // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2014. № 4 (690). С. 205-214.
15. Шаталова Н.С., Шаталова Л.С. Средства объективации исторического контекста в военной прозе: факт, документ, вымысел // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 1 (74). С. 494-497.
16. Шаталова Н.С., Шаталова Л.С. Текст современной российской прессы развлекательного типа: модель, структура, языковые средства // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 5 (78). С. 444-446.
17. Клименко Г.В., Шаталова Н.С. Профессиональная подготовка лингвистов-переводчиков в современном вузе: В сборнике: Актуальные проблемы обучения русскому языку как иностранному и русскому языку как неродному сборник статей. отв. ред. Л.С. Крючкова. Москва, 2016. С. 101-109.
18. Шаталова Н.С. Теоретические основы формирования речевого компонента профессиональной подготовки иностранных военнослужащих в вузе: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Москва, 2002
19. Shatalova L., Shatalova N., Zelenova O., Arzumanova R., Maslova I. Pejoration representation means in modern russian media texts // SGEM International Multidisciplinary Scientific Conference on Social sciences and Arts. 2018. T. 2018. С. 375

#### УДК 378

### **ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПРОСТРАНСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА**

*кандидат педагогических наук, преподаватель Дедюхина Ольга Владимировна  
Российская академия музыки имени Гнесиных (г. Москва)*

**Постановка проблемы.** Возникший интерес к феномену «образовательная среда» во многом объясняется разработкой систем личностно-ориентированного образования. Формирование профессиональной компетентности педагога-музыканта осуществляется под влиянием не только целенаправленного образовательного процесса, но и при условии созданной творческой образовательной среды в учреждении.

Образовательная среда - скорее сообщество единомышленников, чем коллектив «педагогов-наемников», по необходимости следующих должностным инструкциям. Особое значение это имеет для образовательных учреждений, где эмоциональное соучастие играет существенную, даже определяющую роль. Другая характерная особенность образовательной среды учреждений дополнительного образования – естественное приобщение воспитанников и молодежи к традициям музыкальной культуры в ходе их совместной с педагогами творческой и практической деятельности.

Мы рассматриваем образовательную среду учреждений дополнительного образования и включенность педагогов-музыкантов в эту систему.

**Изложение основного материала исследования.** В связи с этим особую значимость в практике дополнительного образования детей и молодежи приобретает функциональная деятельность педагога-музыканта по непосредственному развитию инноваций, организации образовательного процесса, его способности компетентно психолого-педагогически сопровождать обучающихся и содействовать позитивным изменениям в их личностном развитии, как интеллектуальном, физическом, так и функциональном.

Развитие социально-педагогических функций и расширение направлений деятельности педагогов-музыкантов в учреждениях дополнительного образования в условиях рыночных отношений требует опоры на новые социально-экономические условия. А также учета особенностей социокультурной образовательной среды конкретного региона, муниципального образования и учреждения, учета особенности социального заказа населения, прежде всего, подрастающего поколения, на формы, виды и содержание учреждений дополнительного образования.

Образовательная среда учреждений дополнительного образования поощряет любое активное, творческое претворение педагогами-музыкантами приобретенных знаний, умений и навыков. Не случайно в многопрофильных учреждениях образования детей и молодежи вокруг основной образовательной

направленности формируется множество вспомогательных, разрабатываются новые программы, предоставляющие педагогам возможность попробовать себя в разных видах исследовательской и просветительской деятельности. Совершенствование профессиональной подготовки педагогов-музыкантов в учреждении, является средством оптимизации познавательной деятельности обучающихся.

В учреждениях дополнительного образования формируется особый стиль отношений, который напоминает устройство взрослого профессионального коллектива. Не случайно детские объединения, в которых последовательно реализовывались принципы формирования образовательной среды, в свое время получали название творческих студий. Студийные принципы работы - совместный досуг, летние лагеря, праздники, гастролы - все это незаменимые формы работы многопрофильных учреждений образования детей.

Важно понимать, что среда в образовании - это не столько укомплектованный программами и методическими рекомендациями «пакет» образовательных технологий, сколько своеобразный микросоциум - живая общность воспитанников и педагогов, реализующих в совместной деятельности содержание и традиции избранной сферы культуры.

Педагогическая ценность образовательных учреждений работающих с детьми и молодежью заключается в том, что, функционируя как социально-педагогическая система на основе социального заказа, они выполняют заданную обществом социальную функцию (роль), реализуя личностно-ориентированный подход, заложенный в содержание, виды и формы деятельности обучающихся (воспитанников), позволяют удовлетворять образовательные и социокультурные запросы духовного, интеллектуального и физического развития различных социальных, возрастных категорий детей и подростков, в том числе с ограниченными возможностями здоровья или из малообеспеченных семей. Используя потенциал свободного времени, эти учреждения при осуществлении социального партнерства с общеобразовательными учреждениями и клубами, центрами по месту жительства детей и подростков создают условия для самореализации, социальной адаптации, социализации, оздоровления, мотивационного и творческого развития, профессионального самоопределения личности ребенка, подростка, юноши в выбранном профиле (направлении) деятельности [1, 2, 3].

Обращает на себя внимание и тот факт, что при исследовании эффективности системы дополнительного профессионального образования особое внимание уделяется образовательной среде. Потому что организация творческой образовательной среды в учреждении способствует формированию профессиональной компетентности педагога-музыканта.

Следовательно, проблема развития личности педагога-музыканта учреждения дополнительного образования является ведущей в общей подготовке специалиста.

Поэтому, система дополнительного профессионального образования, рассматриваемая нами как составная часть непрерывного музыкально-педагогического образования, выступает не только средством, но и целью самосовершенствования педагога: необходимостью совершенствования себя для решения задач инновационной музыкально-педагогической деятельности. На основании чего мы приходим к выводу, что именно дополнительное профессиональное образование создает необходимые условия для формирования качественно нового уровня педагога-музыканта.

**Выводы.** Таким образом, можно сделать вывод, что образование достигается за счёт обучения и воспитания. Каким бы хорошим оно ни было, его не следует считать завершённым. Поэтому мы полагаем, что дополнительное профессиональное образование педагога-музыканта - это личностное его становление и развитие в учреждении дополнительного образования. Формирование его культуры в процессе целенаправленного, целостного, преемственного и непрерывного воспитания и обучения средствами музыки, переходящее в самообразование на определённом этапе творческого развития.

Этому процессу в XXI веке присуща полисферная направленность, которая способствует творческому поиску педагогами-музыкантами инновационных форм и методов организации дополнительного образования, обновлению его содержания и расширению видов и форм деятельности. Направления поиска связаны с обновлением форм организации и включением механизмов, обеспечивающих социальное партнерство в повышении профессиональной квалификации педагогов, внедрением педагогических инноваций, формированием профессиональной компетентности, развитием педагогического мастерства как составной части профессиональной культуры педагога, мотивацией педагогов-музыкантов на проектирование персонифицированных образовательных маршрутов дополнительного профессионального образования.

**Аннотация.** Формирование профессиональной компетентности педагога-музыканта осуществляется под влиянием не только целенаправленного образовательного процесса, но и созданием в учреждении творческой образовательной среды. Образовательная среда рассматривается в качестве целостного фактора формирования личности педагога-музыканта. Проблема формирования профессиональной компетентности педагога-музыканта определяется спецификой всей его музыкально-педагогической деятельности. Именно, образовательная среда учреждения является основным и пространством формирования личности педагога-музыканта, формированием его профессиональной компетентности в системе дополнительного профессионального образования.

**Ключевые слова:** педагог-музыкант, образовательная среда, профессиональная компетентность, система дополнительного профессионального образования, дополнительное профессиональное образование.

**Annotation.** The formation of professional competence of a teacher-musician is influenced not only by the purposeful educational process, but also by the creation of a creative educational environment in the institution. The educational environment is considered as an integral factor in the formation of the personality of a teacher-musician. The problem of forming the professional competence of a teacher-musician is determined by the specifics of all his musical and pedagogical activities. Precisely, the educational environment of the institution is the main condition and space for the formation of the personality of a teacher-musician, the formation of his professional competence in the system of additional professional education.

**Keywords:** teacher-musician, educational environment, professional competence, system of additional professional education, additional professional education.

#### **Литература:**

1. Боговарова, В.А. Социально-педагогическая деятельность региональной системы учреждений дополнительного образования детей: (на примере Республики Татарстан): автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01 / В.А. Боговарова; Ин-т сред. проф. образования Рос. акад. образования. - Казань, 2003. - 34 с.

2. Голованов, В.П. Развитие полисферности дополнительного образования детей: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / В.П. Голованов; Тамбов, гос. ун-т им. Г.Р. Державина. - Тамбов, 2006. - 54 с.
3. Дедюхина О.В. Художественно-эстетическое воспитание и обучение детей в процессе освоения игры на блокфлейте в учреждении дополнительного образования (на примерах репертуарных сборников И.Ф. Пущеникова) // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 6 (79). С. 220-222.
4. Морозова, Н.А. Российское дополнительное образование как многоуровневая система: развитие и становление [Текст]: автореф. дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01 / Н.А. Морозова; Моск. пед. гос. ун-т - М., 2003. – 41 с.

УДК 378

## ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СФЕРЕ ИСКУССТВА КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

*кандидат педагогических наук, преподаватель Дедюхина Ольга Владимировна  
Российская академия музыки имени Гнесиных (г. Москва)*

**Постановка проблемы.** Анализ современного опыта повышения профессионального уровня педагогов-музыкантов показал, что первостепенной задачей и необходимым условием модернизации системы образования России является совершенствование педагогического мастерства специалиста как высшего уровня их личностного саморазвития и профессиональной компетентности.

**Изложение основного материала исследования.** Одним из важных направлений работы с детьми и родителями являлась организация Международного музыкального фестиваля «ELITE» в городе Бар (Черногория), который состоялся при поддержке Посольства России в Черногории, Посольства Черногории в России, Муниципалитета города Бар (Черногория) и ГТРК «Культура» (Россия).

Главной особенностью Международного музыкального фестиваля «ELITE», являлось то, что участвовать в нем могли все желающие дети, не зависимо от уровня их музыкальных способностей и степеней профессиональных навыков, студенты средних учебных заведений, высших учебных заведений, а также их родители и педагоги, которые хотели повысить свою квалификацию. Этот фестиваль являлся инновационной площадкой обучения и общения между своими сверстниками, дипломированными специалистами и выдающимися музыкантами участниками фестиваля. Совместное пребывание их в одной творческой смене участников фестиваля разного профессионального уровня способствовало успешному творческому росту профессиональных навыков у учащихся музыкальных школ, учреждений дополнительного образования и студентов. Совместное творческое участие детей, студентов, родителей, педагогов в подготовке и проведению концертных программ формировало ответственность каждого участника и ощущение его необходимости в этой творческой работе. Данный фестиваль являлся для педагогов-музыкантов возможностью познания, формирования творческой самореализации, профессиональной коммуникации, способствовал повышению уровня их профессиональной компетентности [1-8].

Для привлечения и заинтересованности большего количества желающих, и отчета [www.elitefestival.me](http://www.elitefestival.me), о работе фестиваля автором необходимо было создать интернет сайт на котором размещалась вся необходимая информация.

География фестиваля обширна, его участниками были школьники, студенты, преподаватели из разных стран: Белоруссии, Бельгии, Черногории и городов России: Архангельска, Белгорода, Брянска Ижевска, Москвы, Новороссийска Орла, Симферополя, Тобольска, Челябинска и др.; различных образовательных учреждений: центра творческого развития и музыкально-эстетического образования детей и юношества «Радость», государственного бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования Московской области Детской музыкально-хоровой школы «Пионерия» им. Г.А. Струве, Центр развития творчества детей и юношества «Гермес», музыкальной школы Российской академии музыки имени Гнесиных, Детской школы искусств № 1 им. Г.А. Корепанова (г. Ижевска), Детской школы искусств №4 (г. Ижевска), государственного музыкального училища им.Гнесиных, Московского государственного института культуры, Государственного бюджетного профессионального учреждения города Москвы «Академия джаза», Российской академии музыки имени Гнесиных и др.

Кандидат педагогических наук С.В. Каркина (г. Казань), института филологии и межкультурной коммуникации приняла участие в качестве члена попечительского совета, председателем которого была доктор педагогических наук, профессор А.Я. Журкина (г. Москва), также в совет вошли ведущие профессора вузов и школ г. Москвы (доктор искусствоведения профессор В.Д. Иванов, Заслуженный работник культуры России, профессор А.Л. Дудин, Заслуженный работник культуры Московской области, директор Детской музыкально-хоровой школы «Пионерия» им. Г. Струве А.Л. Веремеенко и др.).

Международный музыкальный фестиваль «ELITE» – это открытая своеобразная экспериментальная площадка для всех желающих специалистов, где они могли познакомиться с профессиональными методами и приемами ведущих педагогов. Фестиваль являлся мастер-классом для всех его участников, предоставлял каждому воспитаннику, родителю и педагогам возможность раскрыть свои дарования, творчески самореализоваться, поделиться своими педагогическими находками. Именно здесь выявлялись ведущие педагогические идеи и положения, жизненные и творческие приоритеты педагогов-музыкантов, их отношения к детям, родителям, коллегам, профессии.

В программе фестиваля проходила международная научно-практическая конференция «Музыкально-педагогическое образование: проблемы и перспективы развития». В ней принимали участия преподаватели музыкальных школ, учреждений дополнительного образования, музыкальных училищ и вузов г. Москвы, Казани, Московской области и др., они делились опытом, знакомили участников конференции со своими презентациями, читали доклады, проводили круглый стол и мастер-классы. Педагог центра творческого развития и музыкально-эстетического образования детей и юношества «Радость» (г. Москва) В.Д. Набока прочитала доклад «Сценическое волнение и методы его преодоления», «Мнемотехника с детьми дошкольного возраста», был зачитан М.В. Воробьевой, музыкальным руководителем муниципального бюджетного образовательного учреждения №50 г. Ижевска (Удмуртия), А.Л. Окладникова, преподаватель и концертмейстер государственного бюджетного профессионального учреждения города Москвы «Академия

джаза» подготовила доклад: «Особенности работы преподавателя и концертмейстера в музыкальных классах МГДМШ имени В.М. Блажевича на базе Пансиона Воспитанниц Министерства Обороны России» и др.

Атмосфера, которая была создана на Международном музыкальном фестивале «ELITE», - реальная возможность словом и делом помочь педагогам-музыкантам стать лучше, совершеннее, получить шанс достичь больших высот профессионального мастерства, уровня профессиональной компетентности. Это и есть главный результат фестиваля «ELITE». Фестиваль «ELITE» - это один из инструментов повышения профессионального мастерства педагогических кадров, который позволял добиться динамики личностного развития педагогов-музыкантов, сформировать у них самостоятельность, ответственность, креативность, структуру интересов и ценностей, умения самовыражаться.

Этот фестиваль являлся временем глубокого «погружения в творчество» [6] и пространством, в котором были созданы почти совершенные условия для раскрытия творческой самореализации воспитанников и творческого потенциала педагога-музыканта формирования его творческой самореализации, компетентности: «в жизнедеятельности творческих коллективов всегда на одном из первых мест находятся лагерные сборы, поездки, экспедиции. Круглосуточное пребывание объединенных общими усилиями детей и взрослых на природе обеспечит создание воспитательной системы, связывающей воедино творчество, общение, досуг, труд, отдых» [6, с. 106].

В рамках фестиваля была организована музыкально-исполнительская школа. Летняя музыкально-исполнительская школа занимала большое место в жизни учащихся и их родителей, а также педагогов. Ученики не только жили, отдыхали, участвовали в различных мероприятиях, они разучивали новый репертуар, совершенствовали свое исполнительское мастерство, игру в ансамбле, вместе учились играть в оркестре. Итогами работы школы стал ряд концертов, в том числе в концертном зале Королевского дворца Николы I в г. Бар, Краеведческом музее города - месте проведения национальных фестивалей, на главной площади в г. Цетине. Также был организован отдых на берегу Адриатического моря и культурная, экскурсионная программа, знакомство с историческими памятниками и достопримечательностями Черногории (г. Будва, Котор, Ульцин, Старый Бар).

**Выводы.** Таким образом, преимущество Международного музыкального фестиваля заключалось: в возможности творческой самореализации и формирования профессиональной компетентности педагогов-музыкантов; в возможности тесного контакта педагога-музыканта с воспитанниками и их родителями, коллегами: в различных ситуациях - в быту, во время учебы, на досуге; в обмене опытом в атмосфере общения с педагогами и родителями близкой направленности, что способствовало повышению профессионального мастерства; в необходимости за ограниченное количество дней сделать большой объем работы; в возможности создания серии «ситуаций успеха» [1] и предотвращения «ситуаций неудач» [1], а также использования этих ситуаций для разработки новых образовательных программ, методических рекомендаций, реализации новых творческих находок в профессионально-педагогической деятельности.

Были намечены дальнейшие перспективы развития международного музыкального фестиваля «ELITE», включающие активизацию сотрудничества с музыкальными образовательными учреждениями Черногории, проведение международного конкурса исполнительского мастерства учащихся, студентов и педагогов-музыкантов, участие в концертных программах профессиональных музыкантов, выступление ансамблей, оркестров и др., дальнейшая организация и проведение международной научно-практической конференции, где планировалось бы обсуждение итогов и перспектив развития системы дополнительного профессионального образования педагогов в сфере культуры и искусства в России и странах Западной Европы, вопросы межкультурной интеграции и возможности расширения творческих связей России и Черногории.

**Аннотация.** Педагогическое творчество как процесс решения педагогом многообразных педагогических задач в обучении, отражает общую логику творческого процесса, вскрытую психологической наукой. Анализ практической ситуации и формулирование самой педагогической задачи, планирование способов и средств решения поставленной задачи, практическая реализация разработанных планов, контроль и оценка полученных результатов с точки зрения эффективности развития творческих способностей ученика, являющаяся движущей силой самопознания, самообразования, саморазвития и самореализации его творческого потенциала.

**Ключевые слова:** педагог-музыкант, профессиональная компетентность, музыкальный фестиваль, дополнительное профессиональное образование.

**Annotation.** Pedagogical creativity as a process of solving various pedagogical tasks by a teacher in training reflects the General logic of the creative process, revealed by psychological science. Analysis of the practical situation and formulation of the pedagogical task itself, planning ways and means of solving the task, practical implementation of the developed plans, monitoring and evaluating the results obtained in terms of the effectiveness of the development of creative abilities of the student, are the driving force of self-knowledge, self-education, self-development and self-realization of his creative potential.

**Keywords:** teacher-musician, professional competence, music festival, additional professional education.

#### **Литература:**

1. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. - М.: АСТ: Астрель, 2010. - 671 с.
2. Глузман Н.А., Горбунова Н.В. Профессионализм педагога: успешность и карьера - Москва, 2019.
3. Глузман А.В., Горбунова Н.В. Искусство педагогики // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2016. № 4 (36). С. 11-18.
4. Горбунова Н.В., Везетиу Е.В. Медиаобразовательные технологии в системе формирования информационной компетентности будущих педагогов // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 5 (66). С. 66-69.
5. Дедюхина, О.В. Реализация профессионального потенциала педагогов в работе с воспитанниками младшего школьного возраста // Начальное образование – М.; 2014 – Т.4 - №3 – С. 24-29
6. Дедюхина, О.В. Персонифицированный образовательный маршрут педагога-музыканта // Дискуссия – Екатеринбург; 2015 - №1 – С. 101-106
7. Дедюхина О.В. Художественно-эстетическое воспитание и обучение детей в процессе освоения игры на блокфлейте в учреждении дополнительного образования (на примерах репертуарных сборников И.Ф. Пушечникова) // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 6 (79). С. 220-222.

8. Караковский, В.А., Новикова, Л.И., Селиванова, Н.Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика воспитательных систем. / Под ред. Н.Л. Селивановой. - М.: Педагогическое общество России, 2000. – 256 с.

УДК 371.71

## ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ И ЕГО СОСТАВЛЯЮЩИЕ

*студент Джафарова Эльмира Эльчин кызы  
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного  
учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)*

**Постановка проблемы.** Важнейшим приоритетом в жизни общества и каждого конкретного человека является здоровье. На данном историческом этапе общество наблюдает тенденцию, которая направлена на ухудшение здоровья: увеличение болезней, расширение групп риска, снижение уровня рождаемости и сокращение продолжительности жизни. Здоровье нации является одним из условий благополучного развития государства [3, с. 7]. В современных условиях жизни общества, здравоохранение разрабатывает меры по профилактике заболеваний, а также по обеспечению условий, способствующих укреплению здоровья населения.

Однако залог здоровья все же заключается в понимании самим человеком необходимости его укрепления, посредством развития тех физических возможностей, которыми его наделила природа. Понимание человеком того, что состояние здоровья, в первую очередь, зависит от него самого, является основополагающим фактором для формирования и соблюдения здорового образа жизни.

Изучением вопросов формирования здорового образа жизни в детской среде занимались Н.М. Амосов, Н.А. Ананьева, И.И. Брехман, П.А. Виноградов и другие исследователи.

**Изложение основного материала исследования.** Здоровье - состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не отсутствие физических дефектов и болезней (согласно Уставу Всемирной организации здоровья). Исходя из определения здоровья, определяются его компоненты:

1. Физическое здоровье - развитие органов и систем организма;
2. Соматическое здоровье - текущее состояние органов и систем организма человека;
3. Психическое здоровье - состояние психической сферы, состояние общего душевного комфорта;
4. Нравственное здоровье - система ценностей, установок и мотивов поведения человека в обществе [4, с. 10].

Согласно определению Всемирной организации здоровья (ВОЗ), здоровый образ жизни (далее - ЗОЖ) - поведение и мышление человека, которое обеспечивает ему охрану и укрепление здоровья; это индивидуальная система привычек, обеспечивающая необходимый уровень жизнедеятельности.

Формирование здорового образа жизни является, прежде всего, воспитательной задачей, так как ЗОЖ формируется обществом или же средой, в которой живет человек. Будучи явлением социальным, ЗОЖ имеет такие социальные принципы, без которых его реализация невозможна: нравственность, самоорганизация, способность к самоограничению, сила воли, эстетичность [1, с. 9].

Здоровый образ жизни включает в себе следующие компоненты:

1. Физическая (двигательная) активность – обязательный компонент здорового образа жизни, который раскрывается в правильном сочетании различных физических нагрузок, необходимых человеку в любом возрасте. В рамках школьного обучения данный компонент реализуется в большей части на системных занятиях физической культурой, где двигательная активность направляется на укрепление здоровья ребенка, а также на его гармоничное и всестороннее развитие.

2. Рациональное питание - своевременное и правильно организованное снабжение организма качественно приготовленной и питательно пищей, содержащей оптимальное количество пищевых веществ, необходимых для его полноценного развития и функционирования. Так, в школах реализуются основные медико-биологические требования по организации питания школьников:

- рацион обучающихся должен состоять из завтрака (обеспечивает 20-25% суточной потребности в энергии) и обеда (30-35%);

- рацион в учебном учреждении должен быть щадящим и по способу приготовления, и по химическому составу;

- рационы должны быть дифференцированы по своей энергетической ценности, содержанию витаминов, белков, жиров и микроэлементов в зависимости от возраста обучающихся;

- обязательное соблюдение режима питания, который характеризуется наличием завтрака перед уходом ребенка в школу (реализуют родители), второго завтрака в школе (около 10-11 ч.), обеда (в школе или дома), полдника и ужина (не позднее, чем за 2 часа до сна) [5, с. 17].

3. Отсутствие перенагрузок в учебном процессе. В первую очередь, это относится к необходимости во время урока поддерживать статическую позу, в то время как школьный возраст (особенно младший школьный возраст) характеризуется естественной двигательной активностью. Длительное поддержание статической позы приводит к снижению работоспособности, снижению уровня функционирования высших психических функций (памяти, внимания, восприятия и т.д.). С целью исключения перенагрузок педагоги реализуют на уроке принцип разнообразия видов деятельности, куда входят, в том числе, динамические игры и физкультминутки [7, с. 158].

4. Организация досугового времени с преобладанием двигательной активности – следующий важный и психо-физиологически обоснованный компонент здорового образа жизни, реализация которого вызывает бодрость и положительные эмоции.

5. Соблюдение правил личной гигиены. Данный компонент предполагает: соблюдение суточного режима, соблюдение гигиены тела, уход за одеждой и обувью каждый человеком в процессе его жизнедеятельности.

Соблюдение суточного режима в представленном списке занимает первое место по своей важности, так как позволяет создать оптимальные условия для восстановления организма, для физической и когнитивной работоспособности [2, с. 19].

Уход за своим телом и одеждой реализуются через воспитание ребенка в семье (приучение родителями мыть руки перед едой, после посещения уборной комнаты, после игр на улице или контакта с животными и другими людьми). В образовательном процессе эти навыки закрепляются, детям объясняют значимость данных манипуляций.

6. Профилактика вредных привычек (или их устранение). К вредным привычкам относят не только курение и употребление алкоголя; сюда же можно отнести несоблюдение распорядка дня и режима питания, злоупотребление «вредными» продуктами (сладким, чипсами, сухариками, пепси-колой и т.д.), нерегулярное выполнение домашних заданий, отказ от помощи родителям по дому, чрезмерное увлечение компьютерными играми и гаджетами). Все эти вредные привычки либо прямо влияют на состояние здоровья (недосыпание, заболевания ЖКТ, снижение физической выносливости и т.д.), либо косвенно, воздействуя на социальные принципы и предпосылки формирования здорового образа жизни (снижение самоорганизации и проявлений силы воли). В связи с этим задача педагога - донесение до обучающихся о вредном воздействии и о последствиях вредных привычек на организм человека [6, с. 163].

**Выводы.** Здоровье - составляющая жизни человека, которая отражается в физическом, соматическом, психическом и нравственном благополучии человека. Именно здоровье определяет гармоничное развитие личности. Одним из самых простых способов укрепления здоровья, расширения резервных возможностей организма, минимализации риска заболеваемости является соблюдение здорового образа жизни. В первую очередь, ЗОЖ отражается в сознательности самых людей, а также их активности.

Компонентами, составляющими здоровый образ жизни, выступают сбалансированное питание, соблюдение санитарно-гигиенических условий, правильно организованный режим дня, отсутствие вредных привычек и оптимальный двигательный режим. Все эти компоненты находят свое отражение в образовательном и воспитательном процессах, ведь формирование здоровой личности ребенка возможно при целенаправленной взаимосвязи физического воспитания и всестороннего развития личности.

**Аннотация.** В статье раскрыты основные составляющие здоровья и здорового образа жизни, раскрыты их особенности, а так же приведены основные приемы формирования компонентов здорового образа жизни в рамках образовательного процесса.

**Ключевые слова:** здоровье, физическое здоровье, соматическое здоровье, нравственное здоровье, психическое здоровье, здоровый образ жизни, образовательный процесс, личная гигиена, физическая (двигательная) активность, рациональное питание, вредные привычки.

**Annotation.** The article describes the main components of health and a healthy lifestyle, their features are disclosed, as well as the basic methods of forming the components of a healthy lifestyle within the educational process are presented.

**Keywords:** health, physical health, somatic health, moral health, mental health, healthy lifestyle, educational process, personal hygiene, physical (motor) activity, rational nutrition, bad habits.

**Литература:**

1. Амосов, Н.М. Раздумья о здоровье. – М: Молодая гвардия, 1979. – С. 192.
2. Ананьева, Н.А. Физическое развитие и адаптационные возможности школьников // Вестник РАМН / Н.А. Ананьева, Ю.А. Ямпольская. – М: 1993. – №5. – С. 19-24
3. Брехман, И.И. Валеология - наука о здоровье. – М: Физкультура и спорт, 1990. – С. 208.
4. Виноградов, П.А. Физическая культура и здоровый образ жизни. – М: Мысль, 1990. – С. 360.
5. Войцехович, Б.А. Общественное здоровье и здравоохранение: учебное пособие. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. – С. 125.
6. Кузина Р.А. Школа здоровья. – М: Луч, 2000. – С. 202.
7. Юкович, Л.К. Педагогическое воспитание. – СПб., 2007. – С. 292.

УДК 373.5

## ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ: ОЖИДАНИЕ И РЕАЛЬНОСТЬ

*доктор педагогических наук, профессор Донина Ирина Александровна  
Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Новгородский государственный университет  
имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);  
учитель Виноградова Юлия Алексеевна  
Муниципальное автономное общеобразовательное  
учреждение «Гимназия «Новоскул» (г. Великий Новгород)*

**Постановка проблемы.** Дистанционное обучение уже многие годы активно внедряется наравне с классной-урочной системой обучения. С развитием современных информационных технологий дистанционное обучение получило скачек, так как появилось много обучающих платформ с интерактивными заданиями, где каждый учащийся выстраивает свой индивидуальный путь обучения. Но какие результаты дает переход на дистанционное обучение, без классно-урочной системы, готовы ли учащиеся самостоятельно получать знания, правильно выполнять задания и самостоятельно исправлять свои ошибки? Какова реальность перехода на дистанционное обучение в школе?

Целью статьи является выявление готовности детей, родителей и учителей обучению на расстоянии с использованием современных дистанционных технологий.

**Изложение основного материала исследования.** Дистанционным обучением в мире ученые занимаются уже не одно десятилетие даже столетие [1; 2]. Огромный скачек данный вид обучения получил в последние времена с развитием информационных технологий, применяемый в основном в высшем образовании и курсах по переподготовке или повышению квалификации специалистов.

Родоначальником обучения на расстоянии многие исследователи считают Яна Коменского (чешского педагога-гуманиста), который впервые выпустил учебник с иллюстрациями «Мир чувственных вещей в картинках», где картинки были материалом к обучению.

В 1728 г появилось так называемое «корреспондентское обучение», то есть обучение посредством почты (автор Калейб Филипс). Что также является видом дистанционного обучения.

В 1892 году начало работу первое отделение Дистанционного обучения в университете Чикаго. «Отцом обучения по почте» стал считаться Вильям Рейни Харпер.

В России самым популярным примером дистанционного обучения являлось «Ешко», которое появилось у нас в 1993 г. Обучение производилось с помощью аудиокассет, присылаемых по почте [3].

В школах дистанционное обучение также активно развивается. Согласно ст. 16 ФЗ «Об образовании в РФ», «под электронным обучением понимается организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников. Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [4].

В последнее время дистанционное обучение было актуально для следующих категорий граждан:

1. Дети с ограниченными возможностями здоровья,
2. Дети, желающие получить дополнительное образование,
3. Дети, желающие обучаться в конкретных учебных заведениях, но не имеющие возможности из-за территориальных условий,
4. Отдельные классы или вся школа на время введения карантина для предотвращения распространения заболевания.

В действительности оказалось, что не все школы, учителя, родители и дети готовы к продолжительному обучению на расстоянии. Сложившаяся за долгие годы классно-урочная система Я.А. Коменского для многих не идет в сравнении с обучением на расстоянии. Учителям и учащимся сложно перестроится от привычного подхода к обучению в классе на малознакомый вид дистанционного обучения. Большинство ребят не готовы к самостоятельному познанию нового.

Многим ребятам необходим контроль, который лег на плечи родителей. Родитель помогает организовать учебный процесс ребенка, осваивает вместе с ребенком новые образовательные платформы, контролирует обратную связь с учителем.

Многие школы, вместе с педагогическим коллективом сталкиваются с рядом проблем при организации данного вида обучения. Хотя многие обучающие платформы существуют несколько лет, но при одновременном входе многих пользователей система дает сбой. К тому же электронный журнал на практике оказался не готов к огромному потоку пользователей, что заставляет педагогов к незамедлительному поиску альтернативных решений для поддержания обратной связи с учащимися.

Приказы Министерства образования в своем содержании носят только рекомендательный характер по выбору интернет площадок для проведения обучения. Каждый учитель не один день проводит в поиске той образовательной платформы, которая соответствовала бы содержанию образовательной программы предмета. Поиск ограничивается еще тем, что многие платформы платные, и дают несколько дней для ознакомления с тем или иным цифровым образовательным ресурсом.

Министерство просвещения в своем письме [5] рекомендует школам пользоваться следующими онлайн-ресурсами для обеспечения дистанционного обучения:

1. Российская электронная школа,
2. Московская электронная школа,
3. Мособртв,
4. Портал «Билет в будущее»,
5. Союз «Молодые профессионалы (Ворлдскиллс Россия)»,
6. Яндекс.Учебник,
7. Учи.ру,
8. Платформы новой школы,
9. Издательство «Просвещение»,
10. Маркетплейс образовательных услуг,
11. Онлайн-платформа «Мои достижения»,
12. Олимпиад,
13. Урок цифры,
14. Сириус.Онлайн, а также открыли бесплатный доступ к своим ресурсам Фоксфорд, InternetUrok.ru, онлайн-школа Skyeng.

Условно их можно классифицировать на ресурсы с различными базами интерактивных заданий (Российская электронная школа, Московская электронная школа, Яндекс.Учебник, Учи.ру, издательство «Просвещение»), Маркетплейс образовательных услуг, онлайн-платформа «Мои достижения»), на ресурсы с большой базой видеуроков (Мособртв, портал «Билет в будущее») и для проведения олимпиад и курсов (Олимпиад, Сириус.Онлайн).

Помимо цифровых образовательных ресурсов, Министерство просвещения предлагает и использование социальных сетей для возможности сохранения живого общения между учителем и учеником и обеспечения непрерывного образовательного процесса. И действительно, единственное средство общения в условиях массового перехода на дистанционное обучение явилась социальная сеть Вконтакте, где учащиеся и учителя активно создают группы, беседы для продолжения учебного процесса, так как данная сеть позволяет обмениваться файлами с заданиями, домашними работами, проводить аудио и видео уроки. И она одна из немногих готова к активной работе большого числа пользователей и не дает сбой в системе при массовом обращении.

Период работы с применением различных технологий для дистанционного обучения показал готовность учащихся к такому виду обучения. Главную роль здесь играет когнитивная мотивация (осознанного

действия), когда ребенок выполняет работу не за страх перед учителем или родителями за невыполненные задания, а для того чтобы получить знания. И здесь проводится сложная работа учителя, который с помощью цифровых образовательных средств мотивирует учащегося на получения новых знаний, подталкивает к осознанию необходимости в них. Для младших школьников здесь помогают интерактивные задания, которые вовлекают через игру в учебный процесс (например задания на базе платформы «Учи.ру»).

В рамках исследования учащихся на предмет их мотивации в обучении на расстоянии (дистанционном обучении) был проведен опрос.

В исследовании участвовали учащиеся 5,6 и 7 классов, так как в этом возрасте у ребят высокий уровень мотивации в обучении и познании нового. 41% опрошенных на вопрос: « Во время дистанционного обучения, я самостоятельно выполняю все задания, потому что ...?», ответили, что понимают, как важны знания и самостоятельно хотят и могут всему научиться. Большинство (44 %) выполняют все задания, мотивируя желанием не получить неудовлетворительную оценку. 12 % учащихся готовы все выполнять, потому что строгий контроль родителей и учителей. И нашлись 2% учащихся, которые самостоятельно не могут освоить новые знания, контроля родителей нет, не боятся получить неудовлетворительных оценок, и поэтому задания не выполняют вовсе ( рисунок 1).

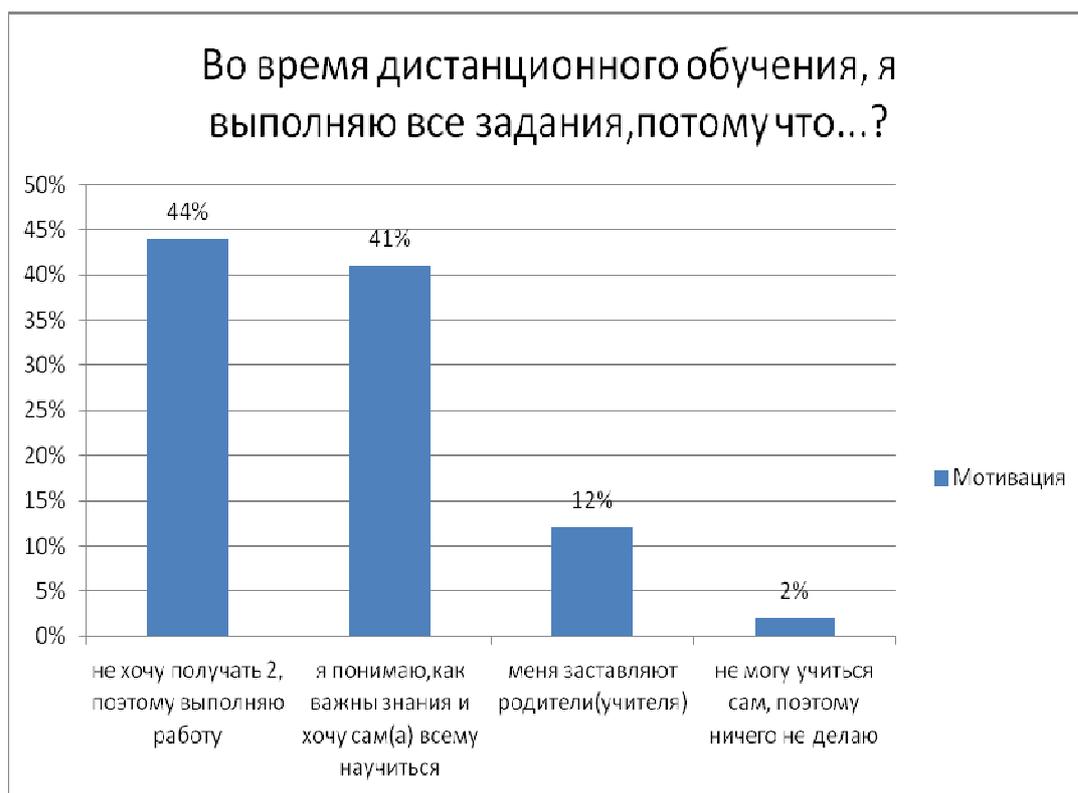


Рисунок 1. Опрос учащихся 5, 6 и 7 классов

**Выводы.** Таким образом, сколько бы десятков лет не развивалось дистанционное обучение, сколько бы диссертаций и научных исследований в данной области не проводилось, большинство учащихся не готовы к проведению уроков на расстоянии. Учителя не могут объективно оценить уровень знаний учащихся, так как помимо учебных платформ и заданий, активно создаются и ответы на эти же задания, выложенные в сеть интернет, и для многих школьников проще использовать готовые решения, чем заставить себя вникнуть, подумать, проанализировать, решить, исследовать, выучить. В сложившей традиционной классно-урочной системе эти проблемы легко решить, с использованием различных подходов к обучению и контроль над освоением знаний более «прозрачный», и учитель в дальнейшем работает над дальнейшим освоением и удалением пробелов в знаниях.

**Аннотация.** В статье рассмотрены вопросы дистанционного обучения в школе, возможно ли обучение школьников на расстоянии с использованием современных информационных технологий.

**Ключевые слова:** дистанционное обучение, цифровые образовательные технологии, мотивация обучения на расстоянии.

**Annotation.** The article deals with the issues of distance learning at school, whether it is possible to teach students at a distance using modern information technologies.

**Keywords:** distance learning, digital educational technologies, motivation of distance learning.

**Литература:**

1. Дони́на И.А., Воднева С.Н. Электронная информационно-образовательная среда вуза как фактор повышения качества и доступности образования // Педагогический вестник. 2019. № 8. С. 28-30.
2. Дони́на И.А., Виноградова Ю.А. Информационные технологии как важнейший элемент современного урока // Педагогический вестник. 2019. № 8. С. 26-28.
3. Маслакова Е.С. История развития дистанционного обучения в России / Е.С. Маслакова. — Текст: непосредственный, электронный // Теория и практика образования в современном мире: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2015 г.). — Санкт-Петербург: Свое издательство, 2015. — С. 29-32. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/185/9249/> (дата обращения: 15.04.2020).

4. Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий — Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 26.07.2019) "Об образовании в Российской Федерации" Статья 16.

5. Рекомендации Министерства просвещения РФ от 18 марта 2020 г. "Министерство просвещения рекомендует школам пользоваться онлайн-ресурсами для обеспечения дистанционного обучения" – Министерство просвещения Российской Федерации — URL: <https://edu.gov.ru/press/2214/ministerstvo-prosvescheniya-rekomenduet-shkolam-polzovatsya-onlayn-resursami-dlya-obespecheniya-distancionnogo-obucheniya/> (дата обращения: 15.04.2020).

УДК 371.2

## РАЗНОВОЗРАСТНОЕ ОБУЧЕНИЕ, КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ И ВОСПИТАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ В СЕЛЬСКОЙ МАЛОЧИСЛЕННОЙ ШКОЛЕ

*доктор педагогических наук, профессор Дони́на Ирина Александровна  
Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Новгородский государственный университет  
имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);  
магистр, директор Семейкина Татьяна Александровна  
Муниципальное общеобразовательное учреждение  
Ананьинская основная школа Ярославского муниципального района (г. Ярославль);  
магистр, тьютор, заместитель директора по УВР Мулкаманова Екатерина Викторовна  
Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского,  
Муниципальное общеобразовательное учреждение  
Ананьинская основная школа Ярославского муниципального района (г. Ярославль)*

**Постановка проблемы:** Организация управления учебным и воспитательными процессами в сельской малочисленной школе при современных тенденциях системы образования требует рассмотрения новых методов работы в школе, а главное возможностей их практической реализации. Уровень сформированности навыков практической реализации по работе с разновозрастными группами позволяет решить многочисленные проблемы управления сельской школой, способствуя при этом формированию и укреплению школьного ученического коллектива, развитию самостоятельности, ответственности и инициативы; улучшению дисциплины, повышению культуры поведения; рациональному распределению ими своего внеурочного времени, развитию качеств будущего семьянина; повышению эффективности контроля за внеурочной деятельностью без увеличения штата педагогических работников, формированию у учащихся интереса к профессии педагога.

Целью статьи является определение особенностей практической реализации создания разновозрастных групп в малочисленной сельской школе, а также влиянию таких групп на управление воспитательным и образовательным процессом в школе.

**Изложение основного материала исследования.** Современные тенденции развития образовательной системы требуют развития новых способов системы образования, педагогических технологий, имеющих дело с индивидуальным развитием личности, творческой индивидуализацией, навыка самостоятельного движения в информационных полях, сформированности у детей универсальных умений грамотно определять цель и нахождение решения задач.

Акцент в современной системе образования переносится на воспитание подлинно свободной личности, формирование у детей способности самостоятельно мыслить, добывать и применять знания, тщательно обдумывать принимаемые решения и четко планировать действия, эффективно сотрудничать в разнообразных по составу и профилю группах, быть открытыми для новых контактов и культурных связей. Все это требует широкого внедрения в образовательный процесс альтернативных форм и способов ведения образовательной деятельности.

Ввиду низкого (подушевого) финансирования учебного процесса в сельских школах, одним из эффективных способов управления образовательным и воспитательным процессом в малочисленной школе является создание системы обучения и воспитания детей в разновозрастных группах. Дети, живущие в замкнутом пространстве сельского социума, объективно вынуждены объединяться в разновозрастные группы. Совместные игры, труд, общественно-полезный досуг оказывают положительное влияние на развитие детей. Педагогически целесообразно сохранение этих групп в учебно-познавательной деятельности.

Следует уточнить основные понятия, которые тесно взаимосвязаны между собой, но имеют и отличительные особенности в различных моделях образовательных систем с разновозрастными группами.

В условиях сельской малочисленной школы дети разных классов, в виду их малой наполняемости, объединяются в одну разновозрастную группу. Представители ярославской научной школы под руководством профессора, доктора педагогических наук, Байбородовой Л.В. дают следующее определение.

М.А. Мкртчян и представители красноярской школы коллективного способа обучения характеризуют разновозрастную группу как сложную самообеспечивающуюся творческую группу, где обучаются дети разного возраста, чтобы изучить какую-то часть учебного материала, каждый работает с каждым, затем дети переходят в другой сводный отряд по другим предметам; нет отдельных классов, дети комплектуются по принципу «знает-не знает» [5, С. 218].

В модели общеобразовательного учебного заведения, представленной М.М. Батербиевым, разновозрастная учебная группа работает по единому учебному плану и одним и тем же программам, все члены учебной группы, независимо от хронологического возраста, изучают один и тот же модуль учебного материала [2].

Л.И. Божович подчеркивает, что общение детей разных возрастов создает у ребенка опыт многообразных отношений: младшему он должен уступить, защитить его, позаботиться о нем; старшему он должен подчиниться, он может подражать его поступкам, учиться у него организованности, ответственности.

Весь этот опыт отношений «способствует формированию у детей различных черт ума и характера, способствует их многостороннему развитию» [3, С. 15].

В педагогической науке признано положение о том, что разновозрастные группы и взаимодействие в них детей способствует решению проблемы создания единого коллектива учебного заведения, организации воспитательного процесса в нем.

Следует отметить очень важную отличительную особенность разновозрастного коллектива – освоение и принятие каждым его членом своей социальной роли в данном сообществе в данное время.

«Наблюдения показывают, что общение человека с другими людьми происходит главным образом с каждым в отдельности, по очереди, а это основной путь или основной фактор индивидуального развития» - считал В.К. Дьяченко. При этом важно, чтобы личные интересы ребенка не вступали в конфликт с интересами других членов микрогруппы. Общение и взаимодействие в разновозрастных группах благоприятно влияет на формирование личности и индивидуальности учащихся и воспитанников. Оно формирует опыт разносторонних отношений, а также создает предпосылки для развития важнейших качеств, таких как нравственность, инициирует процесс освоения культурных ценностей [4, С. 45-46, 84].

В работах Л.В. Байбородовой и представителей ярославской научной школы речь идет о разновозрастной группе, в которой объединяются дети разных классов, что в условиях сельской малочисленной школы обусловлено, в первую очередь, малой наполняемостью классов и дает следующее определение: «под разновозрастным обучением мы понимаем организацию совместной учебной деятельности детей разного возраста, направленной на решение как общих, так и частных, в зависимости от возраста, образовательных и воспитательных задач». Главная проблема при таком обучении, состоит в том, каким образом организовать совместную деятельность детей разного возраста, распределив работу между ними, обеспечив тем самым успешное решение образовательных задач [1, С. 145].

При формировании этих объединений учитываются желания детей, место жительства, предусматривается наличие лидера, способного организовать группу учащихся и регулировать отношения между старшими и младшими. Наряду с такими формированиями создаются объединения по интересам, кружки, секции, творческие коллективы, которые могут сплотить почти всех учащихся, а также педагогов и родителей.

На разновозрастном учебном занятии отсутствуют жесткие временные рамки учебного процесса, может быть сменный состав учащихся, объединяются дети разного возраста и разного уровня подготовленности. Таким образом, мы говорим о принципиальном подходе к организации учебных занятий, для которых характерно взаимообучение учащихся в разновозрастной группе. Следует отметить, что разновозрастное обучение и обучение в разновозрастных группах не являются понятиями синонимами. Обучение в разновозрастной группе в сельской малочисленной школе является экономической и педагогической необходимостью одного из способов организации учебной деятельности при малом контингенте учащихся.

В педагогической науке признано положение о том, что разновозрастные группы и взаимодействие в них детей способствует решению проблемы создания единого коллектива учебного заведения, организации воспитательного процесса в нем. В разновозрастном коллективе формируются социальные компетентности, необходимые человеку XXI в.: ответственность перед другими, способность к кооперации и сотрудничеству, способность критиковать и воспринимать критику, способность к коммуникации, языковая и межкультурная компетентность.

Следует отметить очень важную отличительную особенность разновозрастного коллектива – освоение и принятие каждым его членом своей социальной роли в данном сообществе в данное время.

Взаимодействие разных возрастов рассматривается как фактор осуществления преемственности, как способ освоения, переработки опыта и информации от поколения к поколению, конкретное поведение с одной стороны и подражание этому поведению с другой. У ребенка освоение опыта и овладение им всегда происходит через взрослого или старшего в совместной деятельности и общении.

Чтобы овладеть опытом и «присвоить» его себе, ребенок вступает во взаимодействие с более опытным, старшим. В процессе совместной деятельности и общения школьников происходит преобразование имеющегося опыта старших и обогащение, развитие опыта младших. В этом случае важное значение приобретает не только обмен информацией, но и формирование отношения к этой информации, при этом через взаимообучение происходит развитие.

Сравнивая воспитательный потенциал разновозрастных и разновозрастных коллективов, можно выделить ряд преимуществ последних:

1) благодаря разновозрастному взаимодействию активнее передается опыт старших младшим, укрепляются процессы преемственности, общения, межвозрастного сотрудничества, совместного управления, которые обеспечивают процессы развития каждого подростка и всего разновозрастного коллектива в целом;

2) разновозрастное взаимодействие обеспечивает успешность освоения подростками различных социальных ролей;

3) в разновозрастных сообществах создаются условия, при которых воспитание становится непрерываемым, так как младшие члены коллектива постоянно ощущают заботу старших;

4) в разновозрастных сообществах создаются более благоприятные условия для воспитания у подростков организаторских умений и навыков, способности находить правильное решение жизненных вопросов, возникающих в различных ситуациях;

5) разновозрастной коллектив обеспечивает социальную и социально-психологическую защиту в виде помощи старших младшим при организации их жизнедеятельности, поддержки тех подростков, которые не могут реализовать себя по тем или иным причинам в группе сверстников [6, С. 13-15].

Взаимодействие с людьми разного возраста мы наблюдаем повсеместно: семья, работа, школа, больница, институт. Разновозрастное общение в подростковой среде характеризуется так называемыми психологическими механизмами.

В книге Е.Б. Штейнберг, «Педагог и подростки: трудности и радости совместного бытия» рассматривается диссертация Е.В. Киселевой «Межвозрастное общение как фактор личностного развития школьников», где в центре внимания также процесс межвозрастного общения. В данном исследовании серьезное внимание уделено проблеме педагогического управления процессом межвозрастного общения. Автор подчеркивает, что только педагог способствует реализации условий, о которых шла речь выше, только

педагог дает возможность создать оптимальную эмоционально-благоприятную атмосферу - атмосферу «принятия» участниками общения друг друга. Педагогическое управление процессом межвозрастного общения помогает детям обходить социокультурные барьеры между взрослым и ребенком в процессе его социализации, позволяет педагогу действовать опосредованно (через других детей) при управлении процессом развития школьника. Весьма важным для нашего исследования оказались выводы Е.В. Киселевой о функциях разновозрастного общения:

- идентификации (осознание каждым ребенком собственной значимости для себя и других);
- децентрации, эмоциональной защиты (ощущение собственной нужности для «значимых других»);
- самообщения, погружение в собственное «Я», освоение внутреннего диалога, самоутверждения в новых возрастных кругах, реализация ответственности (принятие ответственной зависимости, развитие эмпатии);
- информативности (снижение информационной неопределенности).

Автор прослеживает связь этих функций межвозрастного общения с процессом развития личности.

Вывод автора: межвозрастное общение вносит существенный вклад в процесс развития личности школьника, так как способствует удовлетворению ведущих подробностей подросткового возраста, восприятию и освоению актуальных норм, ценностей, способов деятельности и опыта поведения других возрастных групп, а также сохранению и развитию позитивных достижений предыдущего возрастного периода [9, С. 231-232, 246, 268]

Опираясь на труды Байбородовой Л.В., коллектив МОУ Ананьинской ОШ ЯМР использует в своей работе ряд следующих *принципов построения деятельности в разновозрастной группе*:

*принцип интеграции и дифференциации* задач, содержания, способов взаимодействия детей разного возраста на каждом этапе проектной деятельности;

При организации совместной проектной деятельности, прежде всего, возникает немало проблем, связанных с отбором общего содержания и совместных видов деятельности учащихся разного возраста.

*принцип педагогизации* означает делегирование ученикам ряда педагогических функций, а также приобретение учащимися допрофессионального опыта педагогической деятельности. Это развивает у детей навыки сотрудничества с взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, формирует умения бесконфликтного взаимодействия, учит находить выход из спорных ситуаций и в целом обеспечивает эффективность достижения личностных результатов старшими и младшими школьниками.

*принцип взаимообучения*, т.е. овладение знаниями, умениями, навыками, способами деятельности и отношений в процессе взаимного влияния учащихся друг на друга. В зависимости от ситуации каждый член группы может временно выполнять роль учителя, обучая своего товарища. При этом ученик не только передает информацию, но в процессе коммуникации актуализирует имеющиеся знания, осмысливает их по-новому, воспринимает с другой стороны. Во время разновозрастного занятия по биологии, ученики 9 класса с большим удовольствием и профессионализмом во время образовательной вертушки по изученному ими материалу осваивали для себя профессию преподавателя, объясняя материал более младшим товарищам. По проведенной рефлексии и срезу образовательных результатов, мы пришли к выводу, что проведение таких разновозрастных занятий очень плодотворно влияет на повышение потенциала как старших, так и младших школьников. Реализация данного принципа предусматривает: выполнение каждым учеником роли обучаемого и обучающего, что предполагает использование различных вариантов объединения детей в разновозрастные группы, предусматривающих изменение ролевых позиций учащихся; так, чтобы в одном случае ученик выполняет роль учителя, то есть обучающего, в другом – ученика, обучаемого. Очевидно, реализация принципов педагогизации и взаимообучения в процессе проектной деятельности обеспечивает формирование субъектной позиции у старших и младших школьников, если осуществляется регулирование их взаимодействия.

*принцип регулирования взаимодействия учащихся* разного возраста, реализация которого направлена на то, чтобы не допустить подавления одних детей другими, младших старшими, обеспечить психологическую защищенность каждого ребенка, успешность его отношений в группе;

*принцип оптимальности возрастного диапазона* состава учащихся в РВГ, который зависит от того, какие задачи являются приоритетными на конкретном этапе работы, как соотносится содержание образовательного процесса, планируемые результаты в различных классах, сочетаются способности, подготовленность детей разных классов по учебным предметам и по данной теме, какими методическими средствами и приемами пользуется учитель. В своей практической деятельности в нашей школе происходит объединение детей в возрастном диапазоне от 1 до 3 лет;

*принцип гибкости, вариативности, разнообразия и динамики* организации деятельности в РВГ при выборе способов ее формирования (использование различных признаков при отборе классов в РВГ, адекватных конкретному проекту; определение количества возрастных групп, объединяемых в разновозрастную группу, отбор индивидуальных, парных, групповых форм деятельности в ходе работы и др.) [1].

Основными задачами регулирования взаимодействия определили следующие:

Изучение реально сложившегося взаимодействия в процессе активной деятельности в разновозрастных группах;

Выявление соотношения целенаправленных или стихийных, организованных или неорганизованных тенденций такого взаимодействия;

Преобразование взаимодействия в разновозрастных группах в эффективное средство социализации учащихся;

Регулирование, упорядочение деятельности разновозрастных групп и отношения школьников в них;

Развитие самоуправления в разновозрастной группе;

Развитие гуманных и демократичных отношений между школьниками и педагогами в процессе превращения взаимодействия в разновозрастных группах в целостный воспитательный процесс.

Развитие взаимодействия в разновозрастных группах, прежде всего влияет на преобразование окружающей среды. Это проявляется в развитии крепких связей в школьном коллективе, формировании благоприятной психологической атмосферы.

Специфика групповой работы в разновозрастной группе заключается в том, что должны быть четко распределены ролевые позиции старших и младших учащихся как со-субъектов деятельности. Педагогу

важно регулировать количественный и качественный состав микрогрупп, обеспечить удобство размещения их в пространстве, психологическую совместимость детей, успешность их взаимоотношений, объективность мнений и оценок, использовать способы стимулирования совместной деятельности, обучать учащихся культуре общения, навыкам совместной работы, организаторской деятельности.

Обучающиеся разновозрастного коллектива обладают высоким уровнем самостоятельности, стремлением к качественному и лучшему изменению, способны к самоопределению и саморегулированию [7; 8].

Школьники, участвующие в групповой деятельности, решая ряд общих задач, одновременно помогают себе в решении собственных актуальных задач развития, обучения и творчества.

При правильной организации совместной деятельности старшеклассников с их младшими товарищами, прежде всего, формируются регулятивные универсальные учебные действия. Более взрослые школьники проводят совместно с младшими целеполагание, планируют и анализируют деятельность, оценивают с ними полученные результаты, выполняя при этом педагогические функции. Взаимное обучение, подражание младших школьников действиям старших учеников, поиск, обработка и активная работа с различными видами информации, где дети сами ищут ответы на возникшие вопросы, способствуют развитию познавательных универсальных учебных действий.

Особенность сельской школы заключается в том, что при организации учебно-воспитательного процесса образовательной организации принимают участие все члены социума и максимально используются социокультурные возможности окружения.

**Выводы.** Выше изученные факты убедительно доказывают, что правильно организованная работа в разновозрастной группе способствует: формированию и укреплению школьного ученического коллектива, развитию самостоятельности, ответственности и инициативы; улучшению дисциплины, повышению культуры поведения; рациональному распределению ими своего внеурочного времени, развитию качеств будущего семьянина; повышению эффективности контроля за внеурочной деятельностью без увеличения штата педагогических работников, формированию у учащихся интереса к профессии педагога.

**Аннотация.** В работе выделены основные характеристики четырех уровней развития пространственных представлений учащихся, выделяются и раскрываются стратегии педагогического взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса в начальной школе. Особое внимание в исследовании уделено особенностям практической реализации создания разновозрастных групп в малочисленной сельской школе, а также влиянию таких групп на управление воспитательным и образовательным процессом в школе.

**Ключевые слова:** разновозрастное обучение, разновозрастные группы, малочисленная школа, сельская школа, управление.

**Annotation.** The paper highlights the main characteristics of four levels of development of spatial representations of students, identifies and reveals strategies for pedagogical interaction of participants in the educational process in primary school. Special attention is paid to the peculiarities of practical implementation of the creation of different age groups in a small rural school, as well as the influence of such groups on the management of the educational process in schools.

**Keywords:** multi-age education, multi-age groups, small school, rural school, management.

#### **Литература:**

1. Байбородова, Л.В. Теория, методика и практика взаимодействия в разновозрастных группах учащихся [Текст]: монография / Л.В. Байбородова. – Ярославль: Академия развития, 2007. - 336 с.
2. Батербиев, М.М. Разновозрастное обучение: От идеи до реализации (Б-чка учителя разновозрастного обучения) [Текст] / М.М. Батербиев. - Братск: Изд-во Усть-Илимский экспериментальный лицей, 2001. - 165 с.
3. Божович, Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте [Текст] / Л.И. Божович. – М.: Владос, 2008. – 76 с.
4. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении: о коллективном способе учебной работы [Текст] / В.К. Дьяченко. - М.: Просвещение, 1991. - 192 с.
5. Мкртчян, М.А., Лебединцев, В.В. Разновозрастный учебный коллектив: учительско-ученическое самоуправление [Текст] / М.А. Мкртчян, В.В. Лебединцев // Народное образование. - 2009. - № 2. - С. 218-227.
6. Мкртчян, М.А. Фазы переходного периода от группового способа обучения к коллективному [Текст] / М.А. Мкртчян // Коллективный способ обучения. – 1995. - № 2. - С. 13-14.
7. Шерайзина Р.М., Доница И.А., Поломошнова С.А. Проектная организация духовно-нравственного воспитания школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-1. С. 334-337.
8. Шерайзина Р.М., Доница И.А., Поломошнова С.А. Оценка эффективности проектной организации духовно-нравственного воспитания школьников: критерии, показатели и уровни оценки // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-1. С. 346-350.
9. Штейнберг, Е.Б. Педагог и подростки: трудности и радости совместного бытия [Текст] / Е.Б. Штейнберг. - Москва: МЗ - Пресс, 2002. - 271 с.

*доктор педагогических наук, профессор Донина Ирина Александровна  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);  
начальник отдела обеспечения деятельности Ушакова Олеся Валерьевна  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород)*

**Постановка проблемы.** На сегодняшний день изменения в сфере высшего образования неразрывно связаны с процессами, происходящими в социально-политической и экономической жизни мирового сообщества. Сфера образования существенно пересекается в информационном обществе с экономической сферой жизни общества, а образовательная деятельность становится важнейшей компонентой его экономического развития. Перед университетами поставлена задача воспитания специалистов нового поколения, уровень образования которых позволяет расширить традиционный объем приобретаемых в вузе компетенций. Выпускники вузов должны обладать такими знаниями и умениями, которые позволили бы им в дальнейшем создавать собственные проекты, от идеи до их претворения в жизнь. В «Стратегии инновационного развития Российской Федерации» которая одной из своих приоритетных задач ставит развития кадрового потенциала в сфере науки, образования, технологий и инноваций говорится: - «о необходимости подготовки кадров с современными компетенциями, опирающимися на требования меняющейся экономики нашей страны» [1]. Этот факт констатируют государственная программа Российской Федерации "Экономическое развитие и инновационная экономика" [2], «Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы». [3] В Федеральной государственной программе "Развитие образования", рассчитанная на 2018-2025 гг., говорится что: - «подготовка высококвалифицированных специалистов в вузе должна осуществляться с учетом современных стандартов и передовых технологий». [4]

Именно по этой причине система высшего образования России, наряду с традиционными методами и практиками, планирует внедрить и частично уже внедрила проектно-ориентированное обучение. Большой опыт включения проектно-ориентированного обучения в образовательный процесс вузов имеется во многих странах за рубежом. Проектно-исследовательская деятельность студентов высших учебных заведений за рубежом является одной из наиболее широко используемых и эффективных форм обучения, которая базируется на методе проектов и успешно реализуется. Проектно-ориентированное обучение планируется использовать в вузах с целью повышения качества образования. За последние несколько лет особое место в образовательном дискурсе заняла тематика модернизации образовательного процесса, предполагающая внедрение форматов освоения проектно-ориентированных навыков. Задача освоения студентами новых компетенций и навыков, позволяющих им реализовывать комплексные проекты и инициативы, широко принимается и поддерживается преподавателями и работодателями.

**Изложение основного материала исследования.** Организация процесса обучения в вузе в новой информационно-образовательной среде основывается на современных образовательных технологиях, одной из таких технологий является проектно-ориентированное обучение.

На сегодняшний день проектно-ориентированная форма обучения в России пока стала частью программ лишь в некоторых вузах, но достаточно популярная в вузах США, Дании, Нидерландов, Германии, и других университетах мира.

Наибольшее распространение проектно-ориентированное обучение получило в США. Данный метод обучения практикуется в вузах США уже не одно десятилетие. Проектно-ориентированное обучение зародилось как метод проектов во второй половине XIX века в сельскохозяйственных школах США и основывался на теоретических концепциях «прагматической педагогики», основоположником которой был американский философ Джон Дьюи. На волне интереса к методу проектов в США, возникли многочисленные педагогические течения, различающиеся по своим целям и формам включения проектно-ориентированного обучения в образовательный процесс. Американскими учеными была предложена первая в мире классификацию учебных проектов. Обучение в рамках проектно-ориентированного обучения основывалось на идее о том, что знание является побочным продуктом какого-либо вида деятельности. То, что изучается в процессе деятельности, должно быть полезным и значимым для каждого элемента включенного в систему [5]. На сегодняшний день все участники образовательного процесса могут проявить в проектах свои творческие способности, практикуется эксперимент с междисциплинарными подходами к решению тех или иных задач. Проектная деятельность в вузах США лишена строгих университетских требований к участникам и позволяет группам молодых исследователей изучать проблемы с помощью любых доступных инструментов, средств и знаний. Университеты, которые используют проектно-ориентированное обучение в своем образовательном процессе, высоко оценивают его эффективность и стремятся совершенствовать навыки его применения. В образовательных организациях США применяются различные внутренние методики оценки результатов учебных проектов, каждая из которых имеет свои преимущества и недостатки, свою степень достоверности и свой набор показателей.

В университетах Нидерландов, так же как и в Дании распространен проблемно-ориентированный подход к обучению — Assignment-based learning. Фактически учеба в нидерландский и датских вузах носит характер сменяющих друг друга проектов, управление которыми и есть основная работа студента. Такой подход к учебе достаточно необычен для российских вузов, где в большей степени распространена традиционная образовательная система.

В вузах Нидерландов и Дании для того, чтобы получить знания и навыки студент проявляет в образовательном процессе максимальную активность: выстраивать партнерские отношения с другими студентами и преподавателем, четко формулировать свои цели и учебные задачи, вырабатывать совместно с тьютором и наставником алгоритм их решения. Конечно, студенты изучают всю необходимую теорию, но при этом в ходе обучения они приобретают ценные навыки, которые необходимы современному профессионалу, — умение формулировать цели, задачи и пути их решения, то есть вести работу над проектом, делать презентации и выступать перед аудиторией, формировать собственную точку зрения и

логически ее обосновывать и т.д. Учебные задачи формулируются таким образом, чтобы студентам было максимально ясно, как они смогут применять полученную информацию в дальнейшем.

Подход к обучению, принятый в Нидерландах и Дании, помогает студенту осознать, что именно он является главным действующим лицом, активно заинтересованным в собственном обучении и профессиональном росте. В процессе обучения в университете прикладных наук Нидерландов студент приобретает не только необходимые знания, но и успевает качественно отработать навыки, которые необходимы в его будущей профессии.

В Германии, также как и в России, обращение к проектно-ориентированному обучению обусловлено вступлением страны в Болонский процесс. В результате подписания Болонского соглашения в педагогический инструментарий вошло понятие «компетенции» (знания, умения и навыки). Компетенции, согласно новой международной педагогической концепции, необходимо развивать, создавая для этого оптимальные педагогические условия, что ставило вопрос о необходимости связи знаний с жизнью. [6] Вот только несколько основных компетенций, которые необходимы выпускнику вуза для его успешной карьеры: умение решать сложные задачи, креативность, критическое мышление, умение управлять, вести переговоры и конечно работа в команде. На современном мировом рынке труда нужны универсальные сотрудники, умеющие одинаково хорошо справляться с любыми задачами. Соответственно на всех ступенях обучения возник интерес к проектной деятельности, которая реализует это требование.

Для того, чтобы проанализировать опыт какой из стран включившей проектно-ориентированное обучение в образовательный процесс наиболее близок российским вузам и с успехом может быть применен и использован сравним основные характеристики проектно-ориентированного обучения, которые были предложены А.П. Казун и Пастуховой Л.С. в процессе исследовательской работы по изучению проектного метода и проектно-ориентированного обучения [9]. Сравнительные данные представлены в таблице 1.

Таблица 1

### Практики применения проектно-ориентированного обучения

Характеристики проектно-ориентированного обучения	США	Нидерланды	Германия	Россия
Долгосрочность выполнения проекта	От нескольких месяцев до одного года – сроки могут варьироваться	От нескольких месяцев до одного года	От нескольких месяцев до одного года	Преимущественно не долгосрочные проекты
Междисциплинарность проекта	Включение в проект большого количества дисциплин	Включение в проект большого количества дисциплин	Включение в проект большого количества дисциплин	Включение в проект ограниченного количества дисциплин
Коллективность обучения в проекте	Коллективное включение в проект неограниченного количества участников	Коллективное включение в проект неограниченного количества участников	Коллективное включение в проект небольших групп (4-5 человек)	Коллективное включение в проект небольших групп (4-5 человек)
Сосредоточенность на проблеме и ее решении	Полное включение в проект	Полное включение в проект	Полное включение в проект	Частичное включение в проект

Если сравнить подход к проектно - ориентированному обучению в разных странах с обучением студентов в российских вузах, то можно отметить, что студенты в российских вузах работают, как правило, в малокомплектных группах и почти не ведут проекты, которые несут долгосрочный характер. Опыт и практика других стран показывает, что именно на этой базе сменяющихся друг друга междисциплинарных проектов строится получение профессиональных навыков и компетенций. Постоянная работа над проектом превращает обучение в активное и в значительной степени самостоятельное формулирование учебных задач, заменяет получение готового материала поиском информации, ответов и решений под руководством преподавателя. Междисциплинарность проектов и того насколько много дисциплин вовлечено в проект позволяет избежать жесткой специализации, дает возможность попробовать студенту себя в различных видах деятельности, обучение, понимание и запоминание материала происходит намного эффективнее, позволяет формировать необходимые профессионально значимые метапредметных компетенций.

Можно сделать вывод, что российских вузы для успешной реализации проектно-ориентированного обучения может быть использовать опыт многих европейских стран и США. Но поскольку в США проектная деятельность в вузах лишена строгих университетских требований и ориентирована на получение знаний в процессе реализации проектов любыми доступными способами, в группах с неограниченным количеством участников, а проектно - ориентированное обучение в российских вузах все же должно быть включено в образовательный процесс с учетом требований государственных образовательных стандартов, российские вузы в меньшей степени могут перенять опыт США, за исключением каких либо отдельных элементов и методов проектно-ориентированного обучения.

**Выводы.** Итак, опыт разных стран свидетельствует о том, что запрос на формирование метапредметных компетенций: умения работать в команде, лидерства, коммуникационных компетенций – может быть удовлетворен посредством проектно-ориентированного подхода к организации учебной и учебно-воспитательной деятельности на всех уровнях образования [7, 9, 10]. Целостный взгляд на применение учебного проектирования в современной социально-культурной реальности позволяет говорить о нем как об инновационной развивающей образовательной технологии. Имеющиеся варианты проектно-

ориентированного обучения не противоречат друг другу и потенциально могут сочетаться в различных комбинациях, как мы можем видеть на примере других стран, которые имеют большой опыт включения проектно-ориентированного обучения в образовательный процесс вузов. Следует признать, что современный мир фактически становится одной большой лабораторией, в которой, в частности, в экспериментальном порядке создаются различные версии проектно-ориентированного обучения. Разнообразные практики применения проектно-ориентированного обучения в разных странах, описанные в настоящей статье, могут стать ориентиром для российских вузов. На сегодняшний день проектно-ориентированное обучение является одной из популярнейших в мире образовательных технологий, поскольку позволяет рационально сочетать теоретические знания и их практическое применение для решения конкретных проблем и задач в современной деятельности.

**Аннотация.** В статье поднимается вопрос использования в современном образовательном процессе проектно-ориентированного обучения в России и за рубежом.

**Ключевые слова:** проектно-ориентированное обучение, образовательный процесс, проектный метод.

**Annotation.** The article raises the issue of using project-based learning in Russia and abroad in the modern educational process.

**Keywords:** project-oriented learning, educational process, project method.

#### **Литература:**

1. Стратегии инновационного развития Российской Федерации» [Электронный ресурс] // <https://ac.gov.ru/files/attachment/4843.pdf> (дата обращения: 24.04.2020).

2. Государственная программа Российской Федерации "Экономическое развитие и инновационная экономика" [Электронный ресурс] // <http://government.ru/rugovclassifier/823/events/> (дата обращения: 24.04.2020).

3. «Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы» [Электронный ресурс] // <http://static.government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf> (дата обращения: 24.04.2020).

4. Федеральная государственная программа "Развитие образования", рассчитанная на 2018-2025 гг., [Электронный ресурс] // <http://static.government.ru/media/files/313b7NaNs3VbcW7qWYsIEDbPCuKi6lC6.pdf> (дата обращения: 24.04.2020).

5. Владимирив А.И. Об инновационной деятельности вуза / А.И. Владимирив. – М.: ООО «Издательский дом Недра», 2016. – 72 с.

6. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие. – М. Академия, 2016 – 272с.

7. Панькова Н.М., Кабанова Н.Н. современные образовательные технологии в вузе // Современные проблемы науки и образования. – 2017. №2-3.; [Электронный ресурс] // URL:<http://science-education.ru/ru/article/view?id=23746> (дата обращения: 24.04.2020).

8. Пастухова Л.С., Казун А.П. Теория и практика применения «проектного метода» Образование и наука. Том 20, № 2. 2018

9. Шерайзина Р.М., Донина И.А., Поломошнова С.А. Проектная организация духовно-нравственного воспитания школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-1. С. 334-337.

10. Шерайзина Р.М., Донина И.А., Поломошнова С.А. Оценка эффективности проектной организации духовно-нравственного воспитания школьников: критерии, показатели и уровни оценки // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-1. С. 346-350.

#### **УДК 159.9.072**

#### **ПРАКТИКА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ РОДИТЕЛЕЙ В РАМКАХ ФЕДЕРАЛЬНОГО ПРОЕКТА «ПОДДЕРЖКА СЕМЕЙ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ»**

*доктор педагогических наук, профессор Донина Ирина Александровна  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);  
кандидат педагогических наук, педагог-психолог Поломошнова Светлана Анатольевна  
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение  
«Североморская школа полного дня» (г. Североморск)*

**Постановка проблемы.** В последние десятилетия российская политика ориентирована на социальную поддержку семьи, признание ее первостепенной роли в становлении личности ребенка, его физическом, нравственном и интеллектуальном развитии.

Вместе с тем, как показывает практика, множество семей, имеющих детей, устраняются от их воспитания, зачастую семья не способна влиять на нравственные устои подрастающего поколения, не готова в полной мере к реализации родительской педагогической роли. Многие родители не имеют четких представлений о возрастном развитии, зачастую переоценивают или недооценивают возможности ребенка, предъявляют к детям чрезмерно высокие требования, или наоборот отстраняются от воспитания [2]. Данные факты свидетельствуют о необходимости формирования у родителей педагогической компетентности.

**Изложение основного материала исследования.** Проект «Поддержка семей, имеющих детей» является одним из федеральных проектов, входящих в национальный проект «Образование». В Мурманской области координатором реализации проекта является ГОБУ МО «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи». В рамках проекта, задача которого - создание в Мурманской области эффективной системы родительского просвещения и семейного воспитания, родителям (законным представителям) оказывались услуги по психолого-педагогической, методической и консультативной помощи.

К оказанию консультативной помощи были привлечены 236 высококвалифицированных специалистов из 111 образовательных организаций Мурманской области: 78 педагогов-психологов, 90 учителей-логопедов, 40 учителей-дефектологов, 28 социальных педагогов. Все специалисты прошли курсы повышения квалификации «Навигация, консультирование родителей, воспитывающих детей с разными образовательными потребностями и оказание им информационно- методической помощи», 72 часа (ГАУДПО МО «Институт развития образования»).

В рамках проекта за 2019 год было оказано 21154 услуг, из них 695 выездных, 27 дистанционных, 20432 очных.

Одной из площадок реализации проекта является МБОУ «Североморская школа полного дня», на базе которой организовано консультирование педагога-психолога и учителя-дефектолога. В статье представлен анализ консультаций, которые были проведены в рамках реализации проекта в 2019 году.

В рамках работы консультативной площадки специалисты решали следующие задачи:

- повышение психолого-педагогической компетентности родителей (законных представителей) посредством информирования их об основных методах и приемах воспитания и развития детей, нормативно-правовых актах в области образования;

- ориентация родителей (законных представителей) в основных закономерностях развития ребенка, индивидуально-типологических особенностях;

- формирование адекватных ожиданий родителей относительно прогноза развития ребенка;

- формирование единой родительской позиции по отношению к оказанию помощи ребенку;

- профилактика и минимизация отклонений в развитии детей на основе психолого-педагогической, методической и консультационной помощи родителям (законным представителям).

Рассмотрим итоги работы консультативной площадки.

Из 111 консультаций 83,7% были проведены для родителей школы. Учитывая контингент обучающихся и их семей (62% обучающихся имеют ОВЗ; 7,2% обучающихся и 7,2% семей - состоят на учете в КДНиЗП, 3,6% обучающихся - на внутришкольном учете; 3,2% обучающихся - под опекой; 15,1% - многодетные семьи) присутствовала особая специфика.

Наибольшее количество консультаций было оказано родителям детей с ОВЗ (32% консультаций).

15% консультаций - особенности обучения по адаптированным образовательным программам. В рамках данного вида консультирования родителям разъяснялась специфика обучения по данному виду программ в условиях инклюзивного обучения или коррекционных классов для детей с интеллектуальными нарушениями. Рассматриваемые вопросы: как проходит обучение, услугами каких специалистов можно воспользоваться, что такое индивидуальный учебный план, как организовать коррекционное воздействие на своего ребенка, помочь ему в освоении программы.

9% консультаций - особенности взаимодействия в семье с ребенком с ОВЗ (интеллектуальной недостаточностью, с тяжелыми множественными нарушениями в развитии). Данные консультации оказывались родителям детей, обучающихся по индивидуальным учебным планам или находящимся на домашнем обучении.

Важный вид консультаций - подготовка ребенка к комплексному психолого-медико-педагогическому обследованию (ПМПК) (было оказано 8% консультаций). По итогам 8 обучающихся сменили образовательный маршрут.

Следующий большой блок - консультации по вопросам нормативного развития ребенка и адаптации ребенка в образовательной организации, профессионального самоопределения (17,6% консультаций).

12,9% консультаций было проведено по вопросам развития детей дошкольного возраста. Наиболее распространенными проблемами консультаций являются: чрезмерная требовательность к ребенку, приводящая к нарушению детско-родительского общения и провоцирующая дополнительную негативность и капризность; ситуация ожидания действий и проявлений со стороны дошкольников, связанных с управлением и контролем собственной деятельности, которые не соответствуют возрастным или индивидуальным возможностям.

По готовности к обучению в 1 классе, адаптация к образовательному учреждению в школьном возрасте (1 класс, 5 класс) проведено 10,8% консультаций. Данный вид консультаций проводился по итогам диагностики в 1-х и 5-х классах.

12% консультаций были связаны с учебной деятельностью: трудности в усвоении программного материала, формирование познавательной мотивации, мотивации к учебной деятельности, проблемы внимания. Для данной категории родителей были даны рекомендации по организации коррекционной помощи ребенку либо же возможной смене образовательного маршрута.

Следующая группа проблем связана с воспитанием ребенка в семье (10,7%). Тематика консультаций: проблемы воспитания (непослушание, истерики и т.д.) и способы их решения, воспитание у ребенка самостоятельности (в том числе навыков самообслуживания). Сложность данного вида консультаций связана с тем, что для изменения ситуации нарушенного детского поведения бывает достаточно изменений поведения самих родителей. Вместе с тем, родители чаще всего не готовы к собственным изменениям поведения и взаимоотношений [4; 5].

Последняя группа проблем - особенности взаимодействия с ребенком в кризисный период (подростковый возраст) - 4% консультаций. В рамках данного вида консультирования родителям оказывалась помощь в адекватной оценке ситуации, сложившейся в семье, сглаживании взаимодействия между родителем и ребенком, приводящего к обострению отношений. Чаще всего это вопросы, связанные с разделением власти в семье, ответственностью, самостоятельностью подростка, а также спецификой организации диалога с ним. Многие подростки негативно относятся к указующему или обвиняющему тону своих родителей, расценивая его как нарушение суверенитета. Родителям необходимо менять привычный способ взаимодействия на договорные отношения.

Анализируя весь массив консультаций, следует отметить ряд проблем, с которыми столкнулись сами родители. Первая проблема связана с потребностью в родительской самореализации и страхе того, что дети пойдут их путем. Данная ситуация приводит к тому, что родители стараются оказать давление на детские решения, нарушаются отношения с детьми, возникают конфликты. Вторая проблема, связанная с родительской некомпетентностью в вопросах воспитания, приводит к неуверенности в себе и отсутствию формирования четкой родительской позиции. Третья проблема связана с нарушением воспитательных воздействий, их неадекватностью, отсутствием систематизации. Четвертая проблема касается эмоциональной некомпетентности родителей. Они зачастую неспособны распознать как собственные эмоции, так и так и эмоции их детей, помимо того, многие из родителей испытывают значительные трудности в управлении своим эмоциональным состоянием. Еще одной выявленной в ходе консультирования проблемой являлось отторжение ребенка, зачастую связанное с дефектами его развития. Последняя проблема, которую мы хотим обозначить, это недостаточная любовь к собственному ребенку.

**Выводы.** По итогам консультирования родителям предлагалось заполнить анкету оценки качества услуги по оказанию психолого-педагогической, методической и консультативной помощи. Результаты анкетирования показывают, что 97% удовлетворены качеством оказания консультативной помощи и профессиональным уровнем специалистов, оказывающих консультативную помощь; 92% - материально-техническим обеспечением и условиями оказания консультативной помощи (безопасность, конфиденциальность); 89% - актуальностью информации об оказании консультативной помощи в сети Интернет и на информационных стендах. Проведённое количество консультаций (111 консультаций за 4 месяца), а также высокий интегральный показатель - доля получателей услуг, положительно оценивших качество услуг психолого-педагогической, методической и консультативной помощи, от общего числа принявших участие в опросе составляет более 95%, свидетельствуют о высокой востребованности проекта в родительской среде на территории Мурманской области.

**Аннотация.** В статье обобщены результаты работы консультативной площадки на базе МБОУ «Североморская школа полного дня», созданной в рамках федерального проекта «Поддержка семей, имеющих детей» национального проекта «Образование», координатором реализации которого в Мурманской области является ГОБУ МО «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи».

**Ключевые слова:** национальный проект, психолого-педагогическое консультирование, родители.

**Annotation.** The article summarizes the results of a consultative platform based on the Severomorsk Full Day School, created as part of the regional project "Support for Families with Children" of the Education national project, the coordinator of whose implementation in the Murmansk Region is the Center for Psychological and Pedagogical, medical and social assistance.

**Keywords:** national project, psychological and pedagogical counseling, parents.

#### **Литература:**

1. Басова Я.С., Сорокопуд Ю.В. Влияние семьи как социального института на формирование личности ребенка / Я.С. Басова, Ю.В. Сорокопуд // Педагогический вестник. - 2019. - № 11. - С. 6-7.

2. Намсинк Е.В. Подготовка педагогов к работе с семьями, воспитывающими детей с ослабленным здоровьем / Е.В. Намсинк // Проблемы современного педагогического образования. - 2020. - № 66-4. - С. 178-181.

3. Тимохина Т.В., Ефимова Е.П. Комплексная работа с родителями как основа создания благоприятной среды для обучающихся с особыми адаптивными возможностями / Т.В. Тимохина, Е.П. Ефимова // Проблемы современного педагогического образования. - 2019. - № 62-4. - С. 218-220.

4. Шерайзина Р.М., Донина И.А., Поломошнова С.А. Проектная организация духовно-нравственного воспитания школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-1. С. 334-337.

5. Шерайзина Р.М., Донина И.А., Поломошнова С.А. Оценка эффективности проектной организации духовно-нравственного воспитания школьников: критерии, показатели и уровни оценки // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-1. С. 346-350.

#### **УДК 373.51**

#### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

*бакалавр Елькина Елена Альбертовна  
Вятский государственный университет (г. Киров);  
кандидат педагогических наук, доцент Гуляева Валентина Семеновна  
Вятский государственный университет (г. Киров)*

**Постановка проблемы.** Жизнь в эпоху глобализации требует активного включения каждого в межкультурную коммуникацию с помощью устных и письменных форм общения. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции - это основная цель обучения иностранному языку. В настоящее время крайне актуальной является проблема поддержания высокого уровня заинтересованности и мотивации школьников в изучении иностранных языков. Одним из средств повышения мотивации в обучении иностранным языкам является изучение фразеологизмов на уроках иностранного языка. Обогащение речи школьников фразеологическими единицами - одна из задач обучения иностранному языку, так как без умения пользоваться фразеологической сокровищницей языка речь не может считаться полноценной и выразительной. Фразеологизмы с заключёнными в них образами, символами, стереотипами народного сознания обладают мощным методическим потенциалом в рамках преподавания иностранного языка в школе. Знание фразеологизмов позволяет школьникам более свободно ориентироваться в самых разнообразных ситуациях и понимать речь и поведение людей, обеспечивает правильный выбор речевой позиции в коммуникации и представление в разговоре собственной оценки происходящих событий, развивает способности к выражению интенций и целого спектра чувств с помощью метафорических образов и сравнений [2]. Фразеологизмы делают речь человека яркой и экспрессивной. Употребление их в речи говорящего указывает на высокий уровень овладения иностранным языком. Однако фразеологические и идиоматические выражения представляют сложность в том, что говорящему нужно абсолютно точно знать, насколько уместно употребить то или иное выражение в определённой ситуации. Для того чтобы использовать фразеологизмы в речи адекватно замыслу высказывания, необходимо использовать методические приёмы, направленные на формирование лексического навыка говорения.

В современных учебниках английского языка вопросу изучения фразеологии отводится небольшое количество часов. В методический материал учебника включаются лишь наиболее употребительные фразеологические обороты, и обучение фразеологизмам зачастую направлено лишь на совершенствование лексической компетенции школьников.

В нашей статье мы остановимся на проблеме развития умения говорения школьников с использованием фразеологических единиц. Также мы представим фразеологические единицы учебника 8 класса «Spotlight», классифицируя их на фраземы и идиомы, так как считаем, что приём классификации фразеологических единиц учебника, а также учёт специфики фразем и идиом поможет школьникам наиболее точно и уместно употребить то или иное фразеологическое выражение в определённой ситуации.

**Изложение основного материала исследования.** В современном английском языке существуют различные классификации фразеологических единиц. Амосова Н.Н. отмечает, что классификация фразеологических единиц должна быть построена с целью, чтобы показать соотношение общих и дифференциальных признаков всех единиц, составляющих фразеологический фонд языка и в схематизированной форме представить его общую специфику. В данной статье мы будем опираться на классификацию фразеологических единиц, предложенную Амосовой Н.Н.

Амосова Н.Н. считает, что контекстологический анализ представляется наиболее рациональным методом для исследования английских словосочетаний, поскольку для английского языка особенно характерна контекстуальная связанность слов, что вызвано спецификой грамматического строя этого языка с его морфологической ограниченностью, и его лексического состава с развитой полисемией и омонимией [1].

У фразеологических единиц есть два признака, связанных с их сущностью как единиц постоянного контекста, «во-первых, характер распределения и взаимодействия двух основных элементов образующего их постоянного контекста; во-вторых, степень его подвижности» [1]. Иными словами, основным признаком для типологии фразеологических единиц следует признать степень их подвижности или неподвижности, а также деление их на идиомы и фраземы.

Анализ учебника английского языка для 8 класса «Spotlight» позволил установить следующее:

1. Фразеологические единицы в учебнике присутствуют в каждой теме;
2. Количество фразеологизмов в каждой теме учебника небольшое (от 4 до 5 фразеологических единиц).

Чтобы речь школьников была обогащена фразеологическими единицами, при отборе лексического материала для урока нужно учитывать специфику фразеологизмов, а именно уместное употребление фразем и идиом в определённом контексте. Поэтому мы использовали приём классификации фразеологических единиц применительно к учебнику английского языка 8 класса «Spotlight», распределив фразеологические единицы по их основным признакам, классифицируя их на фраземы и идиомы. Мы предполагаем, что учёт специфики фразем и идиом поможет развитию более точной в плане ситуации, эмоционально окрашенной речи учащихся и повысит мотивацию к изучению иностранного языка. Амосова Н.Н. так определяет фразему и идиому. «Единицу постоянного контекста, в котором значение семантически реализуемого слова является фразеологически связанным, условимся называть фраземой. Единицы постоянного контекста, в которых указательный и семантически реализуемый элемент нормально составляют тождество и оба представлены общим лексическим составом словосочетания и которые характеризуются целостным значением, условимся называть идиомами» [1]. Исходя из определения следует, что фразема – это устойчивая фразеологическая единица по структуре, значению и составу, фразему можно перевести дословно, без потери смысла, а идиома – это такое выражение, которое понятно только носителям языка. Для понимания идиомы нужно искать эквивалентные выражения в словаре.

Мы классифицировали фразеологические единицы учебника на фраземы и идиомы, и представили их в таблице.

Таблица 1

### Фраземы и идиомы

Фразеологическая единица	Перевод	Классификация
a piece of cake	легко, пустяк	идиома
again and again	снова и снова	фразема
all in all	в итоге	идиома
to be a bolt from the blue	быть неожиданной новостью	идиома
be a pain in the neck	быть назойливым	идиома
be bad news	иметь плохой характер	идиома
be in the same boat	быть в одной упряжке	идиома
be on cloud nine	витать в облаках	фразема
be one's cup of tea	то, что нужно	идиома
break the ice	нарушить молчание	идиома
cry over spilt milk	сожалеть о непоправимом	идиома
drive someone crazy	сводить с ума	идиома
drive someone up the wall	довести до белого каления	идиома
feel under the weather	быть в плохом настроении	идиома
fly someone off	отсылать кого-либо	идиома
get somebody off the hook	помочь в трудной ситуации	идиома
get on someone's nerves	действовать на нервы	фразема
get the ball rolling	начать дело	идиома
get this show on the road	начинать делать что-либо	идиома
give someone a hand	помогать	идиома
hear something on/through the grapevine	узнать из сплетен	идиома
hit the headlines	попасть на первую полосу газет	фразема
hit the road	уйти с дороги	фразема
hold one's tongue	держаться язык за зубами	фразема
keep one's fingers crossed	желать ни пуха, ни пера	идиома
lose one's head	паниковать	идиома
make somebody's hair stand on end	сильно напугать	идиома
on and on	без перерыва	идиома
pull someone's leg	дразнить	идиома
put one's foot down	запретить что-либо делать	идиома
round and round	кругом	фразема

save up for a rainy day	копить на черный день	фразама
saved by the bell	спасенный в последний момент	идиома
see which way the wind blows	знать, откуда дует ветер	фразама
speak one's mind	выражать мнение	идиома
spill the beans	разболтать секрет	идиома
stay off the beaten track	не следовать шаблону	идиома
step by step	шаг за шагом	фразама
take everything with a pinch of salt	не принимать всерьез	идиома
the ball is on your court	твоя очередь	идиома
throw in the towel	сдаться	идиома

Для определения эффективности использования приёма классификации фразеологизмов на уроках английского языка в школе мы провели опытно-экспериментальную проверку разработанных комплексов упражнений по обучению говорению с применением фразеологизмов в 8 б классе на базе МОАУ «Гимназия имени Александра Грина» города Кирова. Школьникам в течение нескольких уроков предлагалось ознакомиться с фразеологизмами, отработать и употребить их в контексте.

Приведём пример употребления идиом в контексте: The exam was so easy. **It was a piece of cake.** Helen loves telling stories, so you should **take** everything she says **with a pinch of salt.** Пример употребления фразем в контексте: Don't try to finish all your work at once. Take it **step by step.** The teacher went **again and again** about how important a degree is today.

В ходе опытно-экспериментальной проверки выяснилось, что на первом уроке из 12 учеников группы 50% учащихся использовали в своей речи фразеологические обороты, классифицируя их на фраземы и идиомы, а 50% не использовали. На следующих уроках количество учащихся, употребивших фразеологические обороты с классификацией их на фраземы и идиомы составляет 100% (+50%). Также сократилось количество реплик без фразеологических оборотов и количество ошибок, допущенных при употреблении фразеологических единиц. Мы наблюдаем положительную динамику употребления фразеологических единиц в речи учащихся, следовательно, приём классифицирования фразеологизмов оказался эффективным. Данный приём можно использовать как на уроках английского языка в школе, так и во внеурочной деятельности во время работы над проектами, что видится нам более перспективным, так как во внеурочной и проектной деятельности осуществляется индивидуальный подход, растет мотивация в изучении английского языка каждого конкретного ученика.

**Выводы.** Классификация фразеологических единиц представила их общую специфику в схематизированной форме. Учёт специфики фразем и идиом в контексте положительно способствует формированию лексических навыков говорения и развитию умений говорения школьников.

**Аннотация.** В статье рассказывается о фразеологии, как о сложном и многогранном аспекте для лингвистического анализа. А также о том, что без умения пользоваться фразеологической сокровищницей языка речь школьников не может считаться полноценной и выразительной. В статье приводится пример классификации фразеологизмов в учебнике английского языка для 8 класса «Spotlight» с целью, чтобы обучающиеся могли сопоставлять стилистическую и народную окраску любого фразеологизма и любой идиомы с их эквивалентами на родном языке и правильно употреблять их в речи. Классификация фразеологических единиц представляет их общую специфику в схематизированной форме. В статье сообщается о том, что учёт специфики фразем и идиом в контексте, будет положительно способствовать формированию лексических навыков говорения и развитию умений говорения школьников. Также в данной статье даются понятия «классификация», «фразама», «идиома», рассматриваются типологические признаки фразеологических единиц. В статье приводится таблица фразем и идиом учебника.

**Ключевые слова:** фразеология, классификация, фраземы, идиомы, лексический навык, умение говорения.

**Annotation.** In this article, it is said about phraseological locutions as a complex and multifaceted aspect for linguistic analysis. Without the ability of usage the phraseological treasury of the language, the speech of schoolchildren cannot be considered as full and expressive. The article gives us an example of the classification of phraseological locations in the English textbook "Spotlight" for the eighth grade so that the schoolchildren can compare the stylistic and folk nuances of any phraseological locution and any idiom with their equivalents in their native language, and use them correctly in speech. Also in this article are given the concepts of "classification", "phraseme", "idiom", and are considered typological features of phraseological locutions. The article provides a table of phraseme and idioms of the textbook.

**Keywords:** phraseology, classification, phraseme, idioms, lexical skill, speaking skill.

**Литература:**

1. Амосова, Н.Н. Основы английской фразеологии. Издательство Ленинградского университета, 1963. - 208 с. - С. 56, 72, 186, 193.
2. Вернер А.В. Семантическая и функционально-коммуникативная характеристика ФЕ с культурным компонентом значения: автореф. дисс. канд. филол. наук / А.В. Вернер. - М., 1998. - №1. - 20 с. - С. 2.
3. Ю.Е. Ваулина, Д. Дули, О.Е. Подоляко, В. Эванс. 8 класс. «Английский язык». Серия «Английский в фокусе» - 2012. - 260 с. - С. 33, 49, 210.

*бакалавр Елькина Елена Альбертовна  
Вятский государственный университет (г. Киров);  
кандидат филологических наук, доцент Швецова Марина Геннадьевна  
Вятский государственный университет (г. Киров)*

**Постановка проблемы.** Практической целью обучения иностранным языкам в школе является овладение школьниками навыками живого общения. Использование в речи обучающихся фразеологизмов на занятиях по английскому языку в 8 классе способствует обогащению словарного запаса, делает речь более экспрессивной, позволяет обеспечить правильный выбор речевой позиции в коммуникации и представить в разговоре собственную оценку происходящих событий. В современных учебниках английского языка для средней школы вопросу изучения фразеологии уделяется не так много внимания, например, в учебнике английского языка за 8 класс «Spotlight» фразеологические единицы присутствуют во всех темах, но их количество недостаточно для овладения навыком свободного употребления данных лексических единиц в речи. При планировании урока учителю приходится увеличивать количество упражнений с использованием фразеологических единиц, направленных на формирование лексических навыков, чтобы учащиеся могли свободно употреблять фразеологические единицы в речи.

**Изложение основного материала исследования.** В условиях введения ФГОС С(П)ОО главная цель обучения иностранному языку – это формирование иноязычной компетенции у учащихся, т.е. способности к адекватному взаимодействию с носителем языка в ситуациях межкультурного общения [8]. Свообразие и самобытность истории, культуры, условий жизни народа наиболее ярко проявляется на лексическом уровне языка. Общей тенденцией современного английского языка является переход к более широкому использованию коммуникативных фразеологических единиц. Во фразеологизмах обнаруживается не только специфика номинации того или иного предмета, явления, но и отношение языкового сообщества к различным ситуациям, особый взгляд на окружающую действительность. Обучение фразеологизмам направлено на совершенствование лексической компетенции школьников.

Обратимся к происхождению слова «фразеологизм». Слово «фразеологизм» происходит от двух греческих слов «*phrasis*» - выражение, «*logos*» - учение. Интересно, что существуют и другие термины для обозначения фразеологизмов - фразеологические сращения (идиомы), фразеологические единства, фразеологические выражения. Различные учёные по-разному подходят к определению понятия «фразеологизм».

Рассмотрим определения понятия «фразеологизм». А.И. Смирницкий определяет фразеологические единицы как стилистически нейтральные обороты, лишённые метафоричности или потерявшие её. Обращаясь к фразеологическим единицам, мы прежде всего замечаем, что они представляют собой семантически цельные образования, причем их семантическая цельность основана на идиоматичности [7]. По функциональному признаку А.И. Смирницкий различает «фразеологические единицы», т.е. стилистически нейтральные и потерявшие (или никогда не имевшие), метафоричность «устойчивые» сочетания (типа: вставать с постели и «собственно идиомы»), т.е. экспрессивные средства языка, основанные на метафоре [1].

Н.Н. Амосова говоря о фразеологизмах, выделяет фраземы и идиомы, подчёркивая метафоричность последних. «Единицу постоянного контекста, в котором значение семантически реализуемого слова является фразеологически связанным, условимся называть фраземой. Единицы постоянного контекста, в которых указательный и семантически реализуемый элемент нормально составляют тождество и оба представлены общим лексическим составом словосочетания и которые характеризуются целостным значением, условимся называть - идиомами» [1].

Как известно, фразеологическая теория академика В.В. Виноградова исходит из отправных идей. Вот одна из них: фразеологическими единицами являются «устойчивые» словесные комплексы, противопоставляемые «свободным» синтаксическим словосочетаниям как готовые языковые образования, не создаваемые, а лишь воспроизводимые в процессе речи [2]. Подводя итог, мы можем сказать, что фразеологизм или фразеологическая единица - устойчивое по составу и структуре, лексически неделимое и целостное по значению словосочетание, выполняющее функцию отдельной лексемы (словарной единицы). Обращаясь к фразеологическим единицам, мы прежде всего замечаем, что они представляют собой семантически цельные образования, причем их семантическая цельность основана на идиоматичности. Иными словами, можно перевести каждое слово фразеологизма, но целостный смысл от этого потеряется; чтобы использовать фразеологические единицы, нужно их знать и применять в речи в зависимости от контекста.

Мы добавили фразеологические единицы в конкретную тему учебника английского языка за 8 класс «Spotlight» и использовали разработанный комплекс упражнений, направленный на формирование лексических навыков говорения.

Объектом исследования послужила тема учебника английского языка 8 класса «Spotlight» «Food and shopping» [9]. Методический аппарат учебника предусматривает в данной теме наличие фразеологизмов, но мы предлагаем к уже имеющимся фразеологизмам ещё несколько, соответствующих изучаемой теме с целью развития умений говорения школьников. Представим в таблице 1 фразеологизмы, предусмотренные методическим аппаратом учебника по теме «Food and shopping» и фразеологизмы, добавленные в данную тему нами.

## Фразеологизмы по теме «Food and shopping»

Фразеологизмы по теме учебника	Фразеологизмы, добавленные в тему учебника
one's cup of tea- то, что нужно	to feed suspicious-подогревать подозрения
a piece of cake- легко	I am fed up-надоело
to spill the beans- разболтать секрет	Fishy tale-неправдоподобная история
to take everything with a pinch of salt-ставить под сомнение	To for age for a meal-отыскивать место, где можно поесть
Crying over spilt milk- сожалеть о непоправимом	To become food for fishes-утонуть

Из таблицы 1 видно, что 5 фразеологизмов уже были в теме учебника «Food and shopping», а ещё 5 мы добавили сами. По данной теме нами был разработан комплекс упражнений, направленный на формирование лексических навыков говорения в соответствии с определенными этапами:

1. На этапе ознакомления с новыми фразеологическими единицами ученикам предлагается самостоятельно определить значение идиомы. В качестве вспомогательного элемента может служить слайд с картинкой, описывающей идиому и самой идиомой, употребленной в контексте. Рассмотрим предлагаемые установки учителя, а в скобках – предполагаемые ответы учеников: Today we will learn new idioms. What is an idiom? (An idiom is a group of words in a fixed order. It has a special meaning.) What is a phraseme? (A phraseme is an utterance at least one of whose components is not freely chosen.) Right!

2. На этапе первичного закрепления материала предлагается провести речевую зарядку с использованием новых фразеологизмов. Для наглядности материала, список идиом необходимо распечатать каждому ученику или вывести на слайд, например: And now listen to me! one's cup of tea, a piece of cake, to spill the beans, to take everything with a pinch of salt, crying over spilt milk. Repeat after me. Repeat one by one. Repeat all together.

3. На этапе формирования навыка ученикам предлагается выполнить комплекс условно-речевых упражнений по классификации Пассова Е.И. Для наглядности необходимо подобрать изображения, соответствующие смыслу идиомы. Рассмотрим предлагаемые установки учителя и предполагаемые ответы учеников, которые приводятся в скобках:

**Имитативные упражнения:** Agree with my statements:

1. Art gallery is Jake's cup of tea. Isn't it? (Yes, it is. Art gallery is Jake's cup of tea.)
2. Cooking is a piece of cake for him, isn't it? (Yes, it is. Cooking is a piece of cake for him.)
3. She often spills the beans, does not she? (Yes, she does. She often spills the beans.)
4. Kate takes his speech with a pinch of salt, does not she? (Yes, she does. Kate takes his speech with a pinch of salt.)
5. Tom has got a bad mark and now he is crying over spilt milk, hasn't got he? (Yes, he has got. Tom has got a bad mark and now he is crying over spilt milk.)

**Подстановочные упражнения:** Agree or disagree with my statements:

1. Detective stories are Mary's cup of tea. Aren't they? (Yes, they are. Detective stories are Mary's cup of tea.)
2. Physics is a piece of cake for him, isn't it? (No, it isn't. Physics is not a piece of cake for him.)
3. She often spills the beans, does not she? (No, she does not. She does not often spill the beans.)
4. Marion takes this article with a pinch of salt, does not she? (Yes, she does. Marion takes this article with a pinch of salt.)
5. Tom has got a bad mark and now he is crying over spilt milk, hasn't got he? (Yes, he has got. Tom has got a bad mark and now he is crying over spilt milk.)

**Трансформационные упражнения:** Answer my questions:

1. Is art gallery Jake's cup of tea? (Yes, it is. Art gallery is Jake's cup of tea.)
2. Is engineering a piece of cake for him? (No, it is not. Engineering is a piece of cake for him.)
3. Does she spill the beans? (Yes, she does. She spills the beans.)
4. Does Kate take his speech with a pinch of salt? (No, she does not. Kate does not take his speech with a pinch of salt.)
5. Is Tom crying over spilt milk? (No, he is not. Tom is not crying over spilt milk.)

**Репродуктивные упражнения:** Answer my questions using idioms:

1. What is your cup of tea? (The novels are my cup of tea.)
2. What is piece of cake for you? (Physics is a piece of cake for me.)
3. What does she do? (She spills the beans.)
4. How often do you take anything with a pinch of salt? (I take something with a pinch of salt not so often.)
5. What does he do? (He cries over spilt milk.) Very well! Thank you!

Во все предлагаемые упражнения включены фразеологические обороты, а применение упражнений осуществляется на основном этапе урока.

**Выводы.** Умение употреблять фразеологизмы в речи позволит школьникам более свободно ориентироваться в самых разнообразных ситуациях и понимать речь и поведение людей. Можно заключить, что знание значений употребляемых фразеологических единиц может позитивно повлиять на частоту употребления фразеологических единиц в речи, так как обучающиеся заучивают грамматическую структуру выражения и будут иметь представление о том, в какой ситуации общения они могут его без затруднений использовать. Корректная разработка упражнений, а также учёт всех принципов и методов обучения фразеологии, отражающих возрастные интересы обучающихся, составит основу для успешного формирования лексических навыков говорения.

**Аннотация.** Данная статья описывает использование в речи школьников фразеологизмов на занятиях по английскому языку в 8 классе средней школы, что способствует обогащению словарного запаса обучающихся, делает речь более экспрессивной. В статье предлагается комплекс упражнений, направленный на формирование лексических навыков говорения, а также указывается на то, что при планировании урока необходимо увеличить количество упражнений с использованием фразеологических единиц, направленных на формирование лексических навыков школьников, чтобы учащиеся могли свободно употреблять фразеологические единицы в речи.

**Ключевые слова:** иностранный язык, фразеологические единицы, лексический навык, говорение, упражнения.

**Annotation.** This article describes the usage of phraseological locutions in the speech of pupils in English classes in the 8th grade, which contributes to the enrichment of the vocabulary of pupils, makes speech more expressive. The article proposes exercises aimed at the formation of lexical speaking skills, and indicates that during planning a lesson, it is necessary to increase the number of exercises using phraseological units aimed at forming the lexical skills of pupils so that pupils can freely use phraseological units in speech.

**Keywords:** a foreign language, phraseological locutions, lexical skill, speech, exercises.

**Литература:**

1. Амосова Н.Н. Основы английской фразеологии: Издательство Ленинградского университета, 1963. - 208 с.
2. Виноградов В.В. Основные типы лексических значений слова // Виноградов В.В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. - М., 1977. - С. 162-189.
3. Гез Н.И. Методика обучения иностранным языкам. - М., 1980. - С. 128-176.
4. Жуков В.П. Русская фразеология // учебное пособие для филол. спец. вузов. - М.: Высшая школа, 1986. - С. 310
5. Комлев Н.Г. Словарь иностранных слов – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1186 с.
6. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка: учеб. для ин-тов и фак. иностр.яз. - 2-е изд., перераб. - М.: Высш. шк., Дубна: Изд. Центр «Феникс», 1996. - 381 с.
7. Смирницкий А.И. Лексикология английского языка – М., 1998. – 225 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – М., 2010. - С. 9.
9. Ю.Е. Ваулина, Д. Дули, О.Е. Подоляко, В. Эванс. Английский язык. // Серия «Английский в фокусе», 8 класс. - 2012. – 260 с.

УДК 378.046.4

### **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: СОСТОЯНИЕ И ПРОБЛЕМЫ**

*кандидат педагогических наук, доцент Задворная Марина Станиславовна  
Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования  
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербурге)*

**Постановка проблемы.** В национальном проекте «Образование» подчеркивается важность формирующейся новой системы образования, направленной на вхождение во всемирное пространство, нуждающееся в изменениях образовательной парадигмы, в том числе и в системе дошкольного образования. В современных нормативно-правовых документах определены: новые требования к организации образовательного процесса, кадровому составу, его профессиональной подготовке и квалификации.

**Изложение основного материала исследования.** В современных условиях развитие системы дошкольного образования определяется профессиональной компетентностью педагогов в вопросах проектной деятельности, которая рассматривается в педагогических исследованиях последних лет в качестве средства для разработки и внедрения педагогических инноваций в образовательный процесс. Проведенный анализ диссертационных источников отечественных и зарубежных авторов (В.С. Безрукова, Дж.К. Джонс, Е.С. Заир-Бек, Г.Е. Муравьева и др.) подтвердил наличие научных работ посвященных проектированию и педагогическому проектированию, проблемам развития проектной культуры будущего педагога (Л.А. Филимонюк) и организации среды «как пространства для творчества, творческих качеств личности, проявляющихся в деятельности» (О.А. Ческидова, Л.А. Филимонюк и др.) [4].

Исследование проводилось кафедрой дошкольного образования Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. Целью исследования стало определение и анализ уровня сформированности проектной культуры педагога дошкольной образовательной организации (далее – ДОО). Опыттно-экспериментальной базой для проведения исследования были определены: государственные бюджетные дошкольные образовательные учреждения №№: 101 Невского района; 80; 81 Красногвардейского района (Санкт-Петербург). Количество участников эксперимента в экспериментальных группах составило 80 человек, а продолжительность эксперимента для экспериментальной группы Э1 составила 1 год, для Э2 — 2 года (педагоги осваивали персонифицированные курсы повышения квалификации «Проектирование образовательного процесса в ДОО в условиях реализации ФГОС»).

В начале констатирующего этапа эксперимента проводился срез, позволяющий оценить начальный уровень сформированности проектной культуры педагогов ДОО, убедиться в актуальности проблематики проводимого нами исследования. Для изучения реального состояния уровня сформированности проектной культуры педагога дошкольного образования были определены критерии (мотивационный, когнитивный, операционально-деятельностный) и показатели [3; 6; 7]. На первом этапе экспериментальной работы проводился констатирующий срез, позволяющий оценить начальный уровень сформированности проектной культуры у педагогов ДОО, удостовериться в актуальности проблематики проводимого исследования и обосновать выбор форм и методов, направленных на формирование проектной культуры педагога в профессиональной деятельности. В процессе организации опытно-экспериментальной работы учитывалось, что для повышения вовлеченности педагогов в проектную деятельность, «важно найти мотивацию, которая побудила бы его к действию» [5, с. 153]. Входная диагностика уровня сформированности проектной культуры была нацелена на выявление: проектно-ориентированного тезауруса; отношения педагогов к проектной деятельности; инновационной деятельности в ДОО; морального удовлетворения от решения значимых проблем в ДОО, общественной пользы от реализации проекта, воплощение личного творческого потенциала.

Для определения начального уровня в содержании когнитивного компонента мы использовали модифицированную методику контент-анализа для педагогических исследований - «Понятийный словарь», разработанную коллективом ученых (С.Г. Вершловский, Л.Н. Лесохина, В.И. Кобзарь) [1]. На этом этапе

были получены результаты: неудовлетворительное осмысление понятий; пояснение смысла путем перечисления примеров; свидетельство существенного свойства объекта, но неполное его осмысление; максимально полное смысловое определение. В дальнейшем нами вычислялся индекс сформированности данного компонента проектной культуры, использовалась формула, предложенная Б. Брауном и О. Хелмером. Среднее значение индекса становления по когнитивному компоненту проектной культуры представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Распределение средних значений индекса становления когнитивного компонента проектной культуры I когн. (по методике Понятийный словарь)**

Группа	I когн (среднее значение для группы)
Э1	0,41
Э2	0,51
К	0,46

Проведенный анализ ответов на вопросы анкеты по определению мотивации педагогов ДОО к проектной деятельности позволил выявить мотивы, лежащие в основе самостоятельной деятельности педагогов и проявляющиеся в их стремлении к личностному росту, самореализации в проектной деятельности, а также в наличии опыта самостоятельной проектной деятельности. На основании полученных результатов нами определены мотивы педагогов к освоению технологии проектирования (Рис. 1).

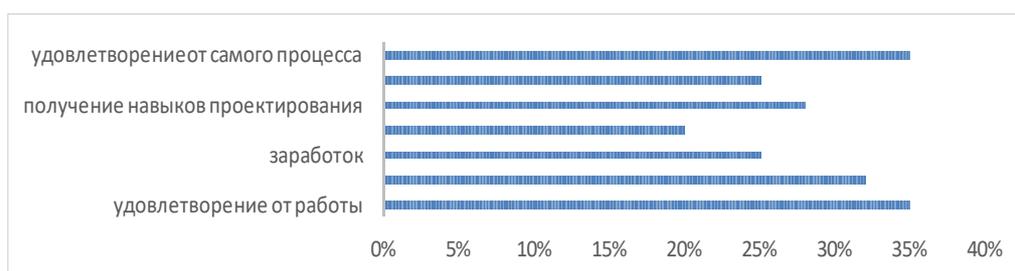


Рисунок 1. Диаграмма мотивации педагогов к освоению технологии проектирования (в %)

Проанализировав ценностное отношение педагогов к проектной деятельности и выявив структуру мотивов, мы получили характеристику начального уровня формирования мотивационного компонента проектной культуры. Индекс сформированности мотивационного компонента был определен по методике Б. Брауна - О. Хелмера (Таблица 2).

Таблица 2

**Распределение средних значений сформированности мотивационного компонента проектной культуры**

Группа	I мотив. (среднее значение для группы)
Э1	0,52
Э2	0,64
К	0,59

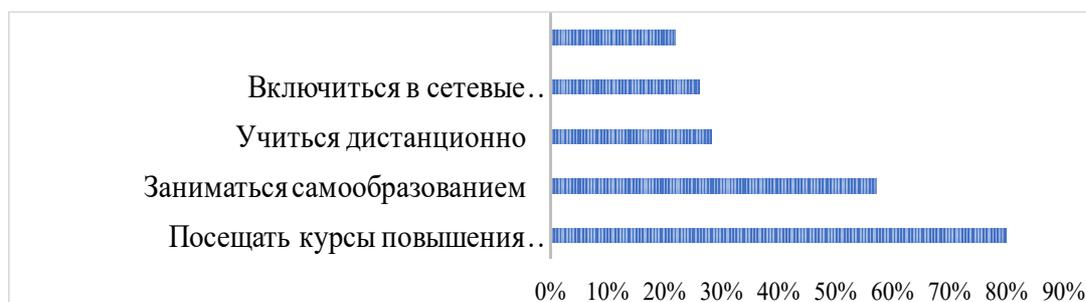
Следующим шагом в определении начального уровня сформированности проектной культуры участников эксперимента стало составление многомерной таблицы, элементами которой явились направления проектирования, отражающие состояние проблем в ДОО: «Обучение русскому языку детей мигрантов», «Недостаточность финансирования ДОО», «Модернизация развивающей предметно-пространственной среды для успешной социализации и индивидуализации детей дошкольного возраста» и т.д. Полученные данные позволили нам оценить уровень формирования операционально-деятельностного компонента проектной культуры на начальном этапе эксперимента.

Таблица 3

**Распределение средних значений формирования операционально-деятельностного компонента проектной культуры**

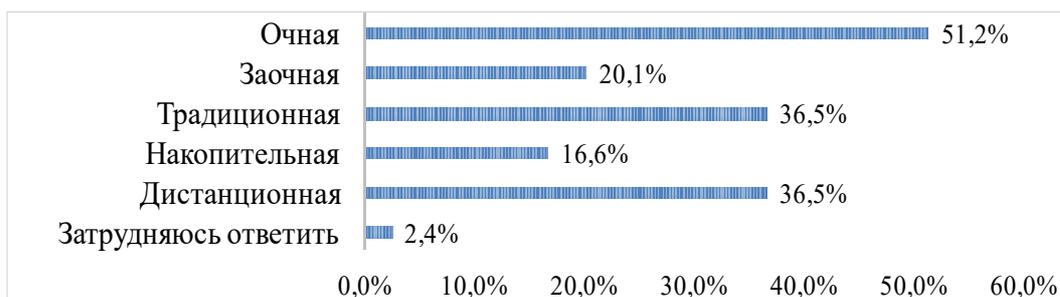
Группа	I деятельностн. (среднее значение для группы)
Э1	0,46
Э2	0,61
К	0,52

Операционально-деятельностный критерий позволил зафиксировать, обобщить положительные изменения в развитии регулятивных проектных и рефлексивных, а также коммуникативных умений педагогов и определить уровень сформированности.



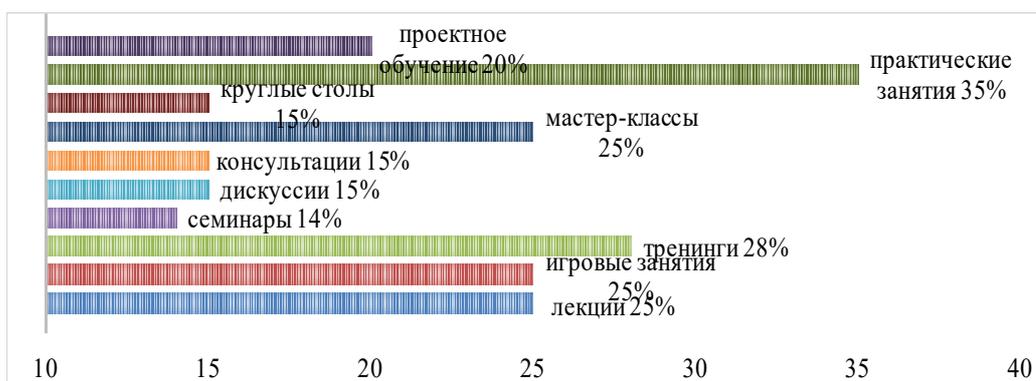
**Рисунок 2. Диаграмма готовности педагогов к овладению проектной деятельностью (в %)**

Для выяснения значимости повышения квалификации в формировании проектной культуры педагога респондентам было предложено ответить на несколько вопросов анкеты о готовности педагогов овладеть проектной деятельностью и о выборе форм обучения (Рисунок 2, 3). Для овладения проектной деятельностью респонденты выбирали: обучение на курсах повышения квалификации (81,1%), самообразование (56,2%); примерно в равных частях респонденты предпочитают обучаться дистанционно (27,1%) или готовы включиться в сетевые профессиональные сообщества (25,1%), а также в экспериментальную деятельность (21,6%). Кроме того, заданные вопросы помогли выявить потребность педагогов в курсах повышения квалификации и формах их проведения: каждый второй опрошенный педагог полагает, что повышение квалификации желательно проводить в очной форме (51,2%). Однако мнение респондентов о форме повышения квалификации разделилось: традиционную форму обучения выбрали 35% респондентов, таким же количеством опрошенных была избрана дистанционная форма, а на заочной форме повышения квалификации остановили свой выбор 20% педагогов. Таким образом, система повышения квалификации педагогами ДОО рассматривается «с одной стороны как получение профессиональных знаний, а с другой стороны как их готовность к непрерывности в накоплении этих знаний, их переосмыслению и совершенствованию – непрерывному обучению» [2].



**Рисунок 3. Диаграмма форм повышения квалификации, предпочитаемых педагогами**

На вопрос о том, какие методы и формы обучения педагоги дошкольного образования предлагают применять в подготовке к проектной деятельности, респонденты отдали предпочтение практическим формам и методам обучения (Рисунок 4).



**Рисунок 4. Диаграмма методов и форм обучения, предлагаемых к обучению технологиям проектной деятельности педагогами**

Большинство респондентов подчеркнули, что предпочитают курсы повышения квалификации, организованные непосредственно в ДОО на рабочем месте, также они выбирают самообразование как один из вариантов повышения квалификации.

Распределение педагогов каждой группы по исходному уровню сформированности проектной культуры представлены в таблице 4.

**Распределение педагогов по уровням формирования проектной культуры на констатирующем этапе эксперимента (в %)**

Уровень	Группа Э1	Группа Э2	Группа К
низкий	51,5	47,5	48,4
средний	38,8	40,7	41,7
высокий	9,7	11,8	9,9

Сопоставление уровневых показателей в двух экспериментальных группах подтвердило, что в группе Э2 прослеживаются более высокие значения сформированности проектной культуры, из чего можно заключить что в данной группе реально ставить перед педагогами проектные задачи, нацеленные на разработку и реализацию истинных инициатив и реализацию концепции привлекательности ДОО. По нашему мнению, участие педагогов в инновационной деятельности ДОО, также изменит сложившуюся картину низкой активности педагогов. В настоящее время важно сформировать у них потребность в самореализации, стремление внести изменения в существующую действительность, готовность к преобразованиям.

Анализ нормативно-правовой документации (программы развития, основной образовательной программы дошкольного образования, рабочих программ педагогов) показал, что в ДОО проектированием программ занимаются заместители заведующих по учебно-воспитательной работе и старшие воспитатели. Только в одном саду созданы творческие группы по проектированию программ, в состав которых входят педагоги ДОО. Кроме того, в ДОО применяется авторитарный стиль управления и не созданы организационно-управленческие условия для формирования проектной культуры педагога, не обеспечена система внешней и внутренней мотивации педагогов-участников проекта, система контроля. На констатирующем этапе эксперимента было выявлено, что сетевое взаимодействие в процессе проектной деятельности педагогов осуществляется точечно и непланово.

**Выводы.** Анализ данных констатирующего этапа эксперимента показал наличие следующих проблем: недостаточный уровень мотивации педагогов к пониманию назначения и целесообразности проектной деятельности; недостаточный уровень проектных, рефлексивных и коммуникативных умений у большей части педагогов; не созданы организационно-управленческие условия для формирования проектной культуры педагога ДОО; не разработаны критерии и показатели оценки уровня сформированности проектной культуры.

**Аннотация.** В статье описывается современное состояние и проблемы формирования проектной определено культуры педагогов дошкольных образовательных организаций.

**Ключевые слова:** проектная культура, федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, глобализация.

**Annotation.** The article describes the current state and problems of the formation of project professional culture of teachers of preschool educational organizations.

**Keywords:** project culture, Federal state educational standard of preschool education, globalization.

**Литература:**

1. Вершловский С.Г. «Понятийный словарь» как метод изучения доходчивости словесной пропаганды / С.Г. Вершловский, В.И. Кобзарь, Ю.Н. Солонин // Философские науки. – 1976. – №2. – С. 34-41.
2. Задворная М.С. Становление и развитие педагогов дошкольной образовательной организации в процессе непрерывного обучения / М.С. Задворная // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. - 2019. - № 2 (168). - С. 138-142.
3. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская. - М.: Академия, 2005. - 288 с.
4. Филимонюк Л.А. Формирование проектной культуры педагога в процессе профессиональной подготовки; автореф. дисс... д-ра пед. наук / Л.А. Филимонюк. – Махачкала, 2008. – 48 с.
5. Шапиро С.А. Мотивация и стимулирование персонала / С.А. Шапиро. - М.: Гросс-Медиа, 2005. - 224 с.
6. Шерайзина Р.М., Донина И.А., Поломошнова С.А. Проектная организация духовно-нравственного воспитания школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-1. С. 334-337.
7. Шерайзина Р.М., Донина И.А., Поломошнова С.А. Оценка эффективности проектной организации духовно-нравственного воспитания школьников: критерии, показатели и уровни оценки // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-1. С. 346-350.

**ФОРМИРОВАНИЕ ЛОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ДЛЯ НЕЗРЯЧИХ ДЕТЕЙ СРЕДСТВАМИ НАГЛЯДНОСТИ**

*кандидат психологических наук, доцент Зайцева Светлана Александровна  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования «Нижегородский государственный  
педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород);  
студент 4 курса факультета психологии и педагогики Мухина Любовь Николаевна  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования «Нижегородский государственный  
педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород)*

**Постановка проблемы.** Современное общество быстро развивается. Базовым положением Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) является формирование универсальных учебных действий (УУД), что способствует достижению основной цели образования – развитие личности каждого ученика [9]. В основу ФГОС НОО, в том числе ФГОС НОО для лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), заложен системно-деятельностный подход. Предъявляются требования к активности учащихся. Ученики – субъекты учебной деятельности, а не объекты педагогического воздействия [2].

Проблема деятельностного подхода для учителей не новая. Эта тема освещена в трудах психологов и педагогов Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной [1, 7].

Безусловно, сегодня рекомендовано обучение по развивающим системам. Однако незрячим детям очень трудно освоить развивающие программы. Очевидно, что дети с нарушениями по зрению учатся либо в специальных коррекционных школах, либо в коррекционных классах общеобразовательных школ, либо в условиях инклюзии [5].

Несомненно, учебник – важное средство обучения школьников, но не единственное. Требуются дополнительные средства обучения, в том числе и наглядные пособия. Подготовить наглядные пособия для незрячего ребенка представляет особую сложность, потому что они должны быть определенных размеров, цветов, текстуры, должны исключать мелкие детали, чтобы ребенок мог обследовать, и т.д. Требуется также дополнительное время на обследование наглядного пособия [8].

По нашему мнению, наглядные пособия способствуют формированию УУД, являются средствами, стимулирующими познавательную активность младших школьников на всех уроках, в том числе и на уроках математики. Отметим, что обучение незрячих младших школьников осуществляется по учебно-методическому комплексу «Школа России» и его длительность составляет 5 лет в начальной школе. Несмотря на традиционный подход в обучении, педагоги стремятся формировать у незрячих учащихся УУД, в том числе и познавательные логические УУД.

Несмотря на то, что работ по формированию познавательных логических УУД на уроках математики в начальной школе достаточно много, отметим, что исследований данного процесса у незрячих младших школьников крайне мало.

**Изложение основного материала исследования.** На сегодняшний день согласно требованиям как ФГОС НОО, так и ФГОС НОО для лиц с ОВЗ, выявлена необходимость применения наглядных средств обучения [9].

В настоящее время происходят изменения, связанные с применением мультимедийных средств обучения, использованием компьютеров на уроках, создание виртуальных лабораторий. Но это не поколебало значимости принципа наглядности, он по-прежнему остается одним из значимых принципов дидактики [10].

Т.С. Назарова, Е.С. Полат выделяют компенсаторную, адаптивную, инструментальную, интерактивную функции наглядности в обучении незрячих младших школьников [6].

Компенсаторная функция предусматривает, что наглядные средства обучения облегчают процесс обучения, способствуют достижению цели с наименьшими затратами сил, здоровья и времени обучаемого. Однако у незрячих детей это не всегда так. Дети много времени тратят на изучение пособий, на усвоение темы не всегда хватает времени. Поэтому, по мнению педагогов, не всегда нужно применять наглядные средства в обучении.

В обучении незрячих школьников уделяется особое внимание наглядности, способствующей обогащению сенсорного опыта путем развития приемов и способов восприятия, развития наблюдательности, формирования образов памяти.

Создавая наглядный материал для незрячих младших школьников необходимо учитывать его сложность, размеры, форму, рельеф. Последовательность предъявления наглядного материала имеет большое значение. Не стоит применять более одного средства наглядности на каждом уроке, поскольку ребенок с нарушениями зрения очень быстро утомляется.

Очень важно научить детей с нарушениями зрения правильно обследовать предмет. Для этого создается определенный план, вырабатывается особая стратегия. Главное – создать реальное представление об объекте.

Дети с нарушениями зрения имеют ограниченные представления об окружающей действительности. Поэтому, используя наглядный материал, педагогу нужно научить школьников исследовать его. При этом важно, чтобы дети использовали все сохранные анализаторы. Эффективным приемом, для того чтобы обучить обследовать предмет и его изображать, является прием «рука в руке». Он заключается в совершении совместных действий педагога и ребенка [4].

Целью нашего исследования являлась разработка и экспериментальная апробация системы работы по развитию логических УУД на уроках математики средствами наглядных пособий у незрячих учащихся младшего школьного возраста.

Выявление уровня сформированности познавательных логических УУД у незрячих детей младшего школьного возраста осуществлялось с помощью нескольких методик, адаптированных нами для незрячих третьеклассников («Найди несколько различий» С.Д. Забромной, «Четвертый лишний» Л.М. Шипицыной

(словесный материал), «Лабиринт» А. Венгер, «Простые аналогии» У. Гордон, «Продолжи ряд» Л.М. Шипицыной, задание на классификацию, подведение под понятие и доказательство).

Большинство детей младшего школьного возраста (80%) обладают средним уровнем сформированности логических УУД. У 20% учащихся 3 «А» класса обнаружен низкий уровень сформированности логических УУД. К сожалению, нет ни одного ребенка, у которого бы наблюдался высокий уровень сформированности логических УУД.

Как мы видим, познавательные логические УУД у незрячих учащихся младшего школьного возраста сформированы в недостаточной степени, поэтому требуется определенная система работы над развитием УУД, относящихся к данной группе.

Нами была разработана система работы, способствующая формированию познавательных логических универсальных учебных действий у незрячих младших школьников.

На каждом уроке у детей младшего школьного возраста устный счет проводился с использованием абаксов с движущимися лентами, счетного материала [3]. Использовался прием материализации геометрических образов. Опишем математическое содержание уроков с применением наглядности.

Третьеклассникам предлагалась для решения серия задач разных типов.

Сначала задачи решались с использованием натуральной наглядности, игрушек, счетных материалов, затем – с использованием моделей-схем, составленных детьми на приборе «Школьник» (где это возможно), далее – без использования наглядности. Учащиеся решали как простые, так и составные задачи. Им предлагались, в том числе и такие задачи, которые имели лишние или недостающие данные.

С целью развития УУД сравнения были предложены задания на сравнение текстов, фигур, выражений. Также школьникам предлагались задачи с разными формами записи решения: по действиям, выражением.

С целью формирования аналитико-синтетических способностей, знаний геометрических фигур и установления пространственных отношений предлагались следующие упражнения: «Найди девятое», «Дай характеристику числу», разнообразные ребусы, лабиринты.

**Выводы.** Для проверки эффективности системы формирующих упражнений, направленных на формирование познавательных логических универсальных учебных действий, был проведен контрольный эксперимент.

Следует отметить появление учащихся с высоким уровнем сформированности логических универсальных учебных действий (20%), а также с уровнем сформированности логических УУД выше среднего и ниже среднего (60% и 20%). Учащиеся с низким уровнем сформированности логических универсальных учебных действий отсутствуют.

В целом, работа по формированию познавательных логических универсальных учебных действий проведена эффективно. Общий уровень сформированности логических УУД у каждого учащегося 3 класса повысился. Таким образом, на наш взгляд, необходимо продолжать применение наглядных средств не только на уроках математики, но и на других уроках, а также в процессе воспитательной работы.

**Аннотация.** Статья посвящена актуальной и значимой для начального образования для лиц с ОВЗ теме – формированию познавательных логических универсальных учебных действий у незрячих младших школьников на уроках математики. Анализируется проблема использования наглядности в коррекционных школах для незрячих детей, обозначаются требования к применению наглядности на уроках математики. Для подтверждения гипотезы описывается проведение педагогического эксперимента, включающего 3 части: констатирующую, формирующую, контрольную.

**Ключевые слова:** познавательные логические универсальные учебные действия, урок математики в начальной школе, незрячие младшие школьники, наглядные средства обучения.

**Annotation.** The article is devoted to a topic that is relevant and significant for primary education for people with disabilities - the formation of cognitive logical universal educational actions for blind younger students in mathematics. The problem of the use of visualization in correctional schools for blind children is analyzed, the requirements for the use of visualization in mathematics lessons are identified. To confirm the hypothesis, a pedagogical experiment is described, which includes 3 parts: ascertaining, forming, control.

**Keywords:** cognitive logical universal educational actions, a math lesson in elementary school, blind primary schoolchildren, visual teaching aids.

#### **Литература:**

1. Выготский, Л.С. Мышление и речь. / Л.С. Выготский. – Национальное образование, 2019. – 368 с.
2. Деменева Н.Н., Колесова О.В. Оценка эффективности реализации компетентностного подхода в обучении математике в начальной школе // Вестник Мининского университета. 2018. Том 6. №3. С. 7. DOI:10.26795/2307-1281-2018-6-3-7
3. Денискина, В.З. Коррекционная направленность уроков математики в начальных классах школ для детей с нарушением зрения: Методические рекомендации. — М.: АПКИПРО, 2002. – 31 с.
4. Ермаков, В.П. Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. / В.П. Ермаков, Г.А. Якунин. – М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2000. – 240 с.
5. Зайцева С.А., Колышкина Е.В. Здоровьесберегающие технологии в инклюзивном образовании детей с ограниченными возможностями здоровья // В сб.: Неофит: сборник статей по материалам научно-практических конференций аспирантов, магистрантов, студентов. 2018. С. 99-101
6. Назарова, Т.С. Средства обучения: технология создания и использования: Учеб. пособие. / Т.С. Назарова, Е.С. Полат. – М.: Изд-во УРАО, 1998. – 203 с.
7. Талызина, Н.Ф. Методика обучения математике. Формирование приемов математического мышления: учеб. пособие для СПО / под ред. Н.Ф. Талызиной. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 193 с.
8. Панина, М.В. Формирование познавательных УУД у младших школьников средствами учебного содержания. / М.В. Панина // Проблемы и перспективы развития дошкольного и начального образования. 2019. Том 2. С. 276-279.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования третьего поколения. – М.: Просвещение, 2018. – 53 с.
10. Шевченко, С.Г. Коррекционно-развивающее обучение: Организационно-педагогические аспекты: Метод. пособие для учителей классов коррекционно-развивающего обучения. - М.: Владос, 2009. – 136 с.

*ведущий специалист координационно-аналитического центра развития карьеры Землина Екатерина Михайловна  
ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)*

**Постановка проблемы.** Развитие современного общества определяется политикой государства, развитием инноваций, что, в свою очередь, влияет на развитие нашей страны, а также влечет за собой необходимость привлечения студенческой молодёжи к решению актуальных проблем в социальной и экономической сферах. На сегодняшний день в Российской Федерации одним из основных направлений развития страны выделяют поддержку молодёжных инициатив в сфере инновационного предпринимательства.

Стремительная эволюция технологий является причиной появления инновационных конкурентоспособных рынков, экспортирующих ключевые технологические разработки и новейшие решения для различных сфер. Для достижения преимущества нашей страны на международной научной арене, а также для развития государственной политики президент РФ Владимир Путин в Послании Федеральному собранию 04 декабря 2014 года выделил одним из направлений указанного развития Национальную технологическую инициативу (далее – НТИ). Данная программа направлена на формирование проектных групп, в которые могут входить технологические предприниматели, учёные ведущих университетов и научно-исследовательских центров, государственные корпорации, институты развития, экспертные и профессиональные сообщества, представители власти [7]. В связи с этим возникает необходимость формирования у обучающихся технических направлений подготовки помимо профессиональных компетенций, ещё и предпринимательских.

Однако, проведённый анализ ФГОС ВО (бакалавр) показал, что по ряду технических направлений подготовки ЮФУ, например 03.03.02 Физика, 04.03.01 Химия, 27.03.05 Инноватика: Системный анализ и управление инновациями, присутствует набор общекультурных и универсальных компетенций: ОК-3 – способность использовать основы экономических знаний в различных сферах жизнедеятельности; УК-2 – способность определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений; УК-3 – способность осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде. Среди них лишь перечисленные в той или иной мере могут отвечать за формирование качеств, необходимых предпринимателю (разработка и реализация проектов, командная работа и лидерство, экономические знания), однако этого далеко недостаточно.

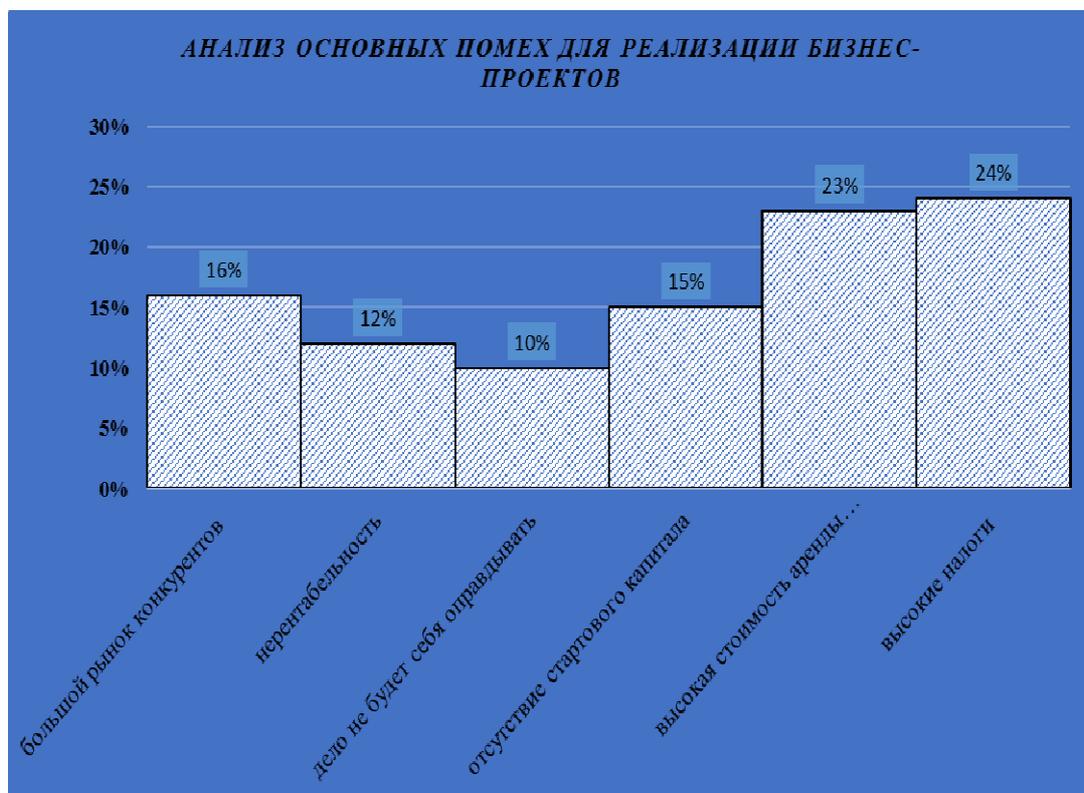
**Изложение основного материала исследования.** В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» одним из направлений развития российского образования выделено то, что «экспериментальная и инновационная деятельность в сфере образования осуществляется <...> с учетом основных направлений социально-экономического развития Российской Федерации...» [9]. Поэтому обучающиеся и выпускники вузов должны максимально быстро приспосабливаться и эффективно действовать в постоянно изменяющихся окружающих условиях [4, С. 13-16]. Современная студенческая молодёжь имеет возможность получения дополнительных знаний, умений и навыков, «прокачивая» свои soft skills, а также анализируя истории успеха топовых предпринимателей и свой личный опыт, что способствует развитию и коммерциализации своих стартапов, в том числе и инновационных [5, С. 17]. По этой причине увеличивается престиж высших образовательных учреждений, поскольку от качества образования зависит уровень подготовки кадров, отвечающих запросам современного общества и позволяющих ему достигать социально значимые цели [4, С. 95-101]. Среди задач, поставленных перед высшими учебными заведениями, главной становится формирование у обучающихся умений быть мобильными и отвечать на запросы современной экономики, а, следовательно, навыков создания и внедрения инноваций в условиях глобальной технологической революции, которая оказывает существенное влияние на смену типов социума [8, С. 162-166]. Именно современные трансформационные процессы, оказывающие значительное влияние на процесс развития современного общества, определяют необходимость построения нового типа образования, новых моделей подготовки современных кадров, которые способны решать технологические и стратегические задачи на благо развития общества и государства [6, С. 218]. Современные университеты, одни из первых приняли данный вызов и ответили на него модернизацией своих систем [2, С. 118-121]. Трансформация университетов как университетов нового типа, должна обеспечить каждому студенту создание условий для формирования предпринимательской компетенции на достаточно высоком уровне [3, С. 26–36]. Кроме того, форматы проведения образовательных событий должны быть направлены на повышение мотивации и качества образования у обучающихся [1, С. 106-112]. Потребности запросов работодателей в специалистах, обладающих предпринимательскими компетенциями и готовых к предпринимательской деятельности, можно удовлетворить посредством привлечения обучающихся к прохождению акселерационных и преакселерационных программ, реализующихся на базе Южного федерального университета.

Отечественный бизнес, в том числе Южного федерального округа, остро нуждается в кадрах, способных управлять инновационным процессом на всех его стадиях – от исследований и разработок до запуска в производство и вывода продукта на рынок. Подготовка таких кадров – одна из приоритетных задач Южного федерального университета. Разработка и обоснование целостной стратегии системной научно-образовательной подготовки в ЮФУ инноваторов-исследователей, предпринимателей, способных внедрять наукоёмкие технологии, а также менеджеров для инновационной экономики, исходя из намеченной в стратегии «Инновационная Россия – 2020» программы многоэтапной ориентации системы высшего профессионального образования на удовлетворение потребностей инновационной экономики и развитие инновационной культуры российского общества, должны быть нацелены на интеграцию образовательной и научной деятельности, на развитие сектора исследований и разработок, на углубление кооперации вузов с передовыми компаниями реального сектора экономики и научными организациями.

У обучающихся ЮФУ есть возможность, кроме обучения по основной образовательной программе, проходить обучение и по программам акселерации. *Акселерационная программа* – это интенсив по развитию стартапов, с целью формирования у студентов предпринимательских компетенций и подготовки проектов к привлечению инвестиций. Обучающиеся учатся оценивать и прорабатывать наукоёмкие, творческие проекты и научные разработки для их рыночной реализации. При реализации программы используются такие формы педагогической деятельности, как: лекции, практические занятия, мастер-классы, тренинги, консультации и работа с наставниками, вебинары, и инновационные – дизайн-сессии, стендап-конференции, хакатоны. События позволяют обучающимся найти метод решения проблемы, либо критической ситуации — это стимулирует творческую активность, позволяет сформировать управленческие качества, soft skills, развивает критическое мышление. Выпускники таких программ имеют сформированный бизнес-план, готовы к реализации своих проектов, открывают бизнес, обучаясь в университете. Подобная деятельность позволяет студентам технических направлений подготовки грамотно составить бизнес-план, запатентовать технологические разработки, проанализировать рынок конкурентов, распределить роли в команде и отработать маркетинговые ходы для привлечения клиентов. В рамках Демонстрационных дней обучающиеся презентуют «упакованные» бизнес-планы и проекты перед экспертами, кроме того, на протяжении всего периода обучения за студентами закрепляются наставники и трекеры – представители компаний, предприятий, индивидуальные предприниматели.

Для выявления готовности студентов к предпринимательской деятельности было проведено анкетирование среди обучающихся, прошедших акселерационную и преакселерационную программу (выборка составила 50 человек, обучающиеся технических направлений подготовки).

Анализ результатов первоначального анкетирования показал: на вопрос о том, хотели бы обучающиеся стать предпринимателем на каком-либо этапе своей карьеры, 86,4% ответили «да», 13,6% – «нет». Исследование о том, когда студенты планируют открывать свой бизнес, показало, что готовы к реализации своих проектов и открывают бизнес даже обучаясь в университете, 70%. Далее, более половины опрошенных прошли обучение в Акселераторе, узнав о такой возможности. За период реализации акселерационной программы выпущены 5 групп резидентов, включая грантополучателей программы «УМНИК». Из них 40 %, развивающих инновационное предпринимательство, прошедших обучение открыли свой бизнес, запатентовали технологические разработки, нашли инвесторов и партнёров. Согласно опросу, 52% выпускников Акселератора продолжают работать над представленными или иными проектами и получать доход как предприниматели или управленцы, используя в том числе полученные в Акселераторе компетенции и контакты, 8% обученных были направлены в Акселераторы партнёров. Отдельный блок тестов был направлен на самоанализ обучающихся и на вопрос о том, что может помешать реализации бизнес-проекта или какие проблемы могут возникнуть, были отмечены следующие: большой рынок конкурентов (16 %), нерентабельность (12 %), дело не будет себя оправдывать (10 %), отсутствие стартового капитала (15 %), высокая стоимость аренды помещения (23 %), высокие налоги (24 %).



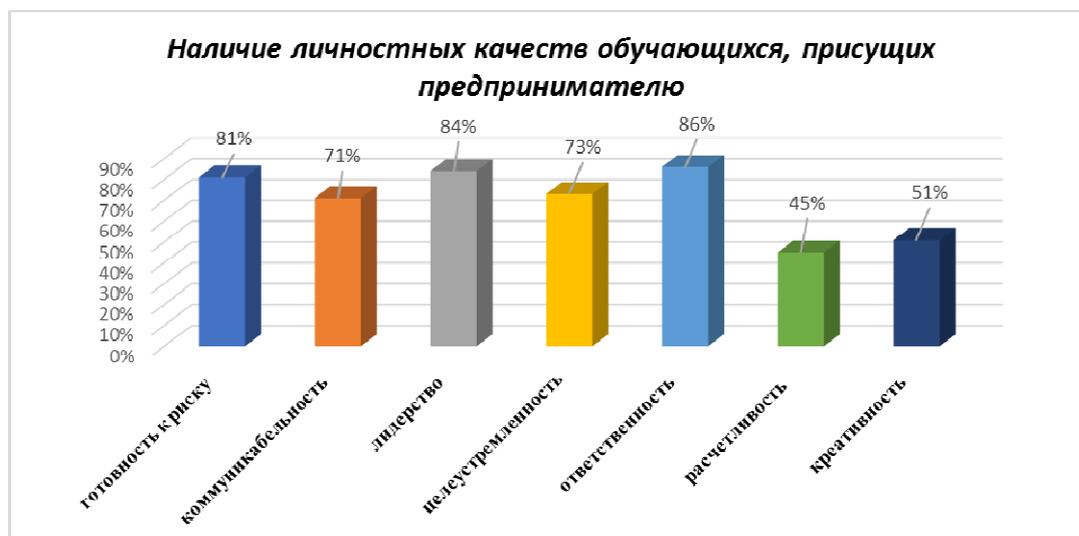
**Рисунок 1. Анализ основных помех для реализации бизнес-проектов**

Также самоанализ показал, что, оценивая себя как бизнесмена, 46% обучающихся технических направлений подготовки считают, что у них есть необходимый для предпринимателя набор личностных характеристик; 31% указали, что обладают предпринимательскими компетенциями; 23% ответили, что им не хватает лидерских качеств, хотя они готовы к риску.



**Рисунок 2. Самоанализ обучающихся на предмет наличия качеств, компетенций для ведения предпринимательской деятельности**

Далее интересными показались ответы на вопрос о том, каких знаний обучающимся технических направлений подготовки не хватало до прохождения акселерационных программ. Ответы распределились следующим образом: знания в сфере менеджмента, экономики и маркетинга – 39%; знания в сфере юриспруденции – 26%; знания в сфере финансов – 35%. Важным в профессии предпринимателя являются личностные качества, поэтому еще одним из вопросов был выбор тех, которыми обладает каждый из опрошенных: готовность к риску – 81%; коммуникабельность – 71%; лидерство – 84%; целеустремленность – 73%; ответственность – 86%; расчетливость – 45%; креативность – 51%.



**Рисунок 3. Наличие личностных качеств обучающихся, присущих предпринимателю**

**Выводы.** Анализируя полученные данные, можно сделать вывод о том, что у студентов, обучающихся на технических направлениях подготовки Южного федерального университета, до обучения по акселерационным и преакселерационным программам готовность к предпринимательской деятельности сформирована не в полной мере, соответственно они не обладают полным перечнем предпринимательских компетенций. Результаты исследования также подтверждают факт, что используемые в образовательном процессе современные, инновационные формы работы с бизнес-проектами, являются эффективными, что имеет не только образовательный эффект, но и мотивирует студенческую молодежь к предпринимательской деятельности. Кроме того, уже открытый бизнес 40% резидентов Акселераторов, подтверждает необходимость создания и развития в высших учебных заведениях предпринимательской экосистемы, которая объединяет студентов, преподавателей, представителей индустрии и предпринимателей, для дальнейшего прогресса инновационных бизнес-проектов обучающихся технических направлений подготовки, а также формирования готовности к предпринимательской деятельности на более высоком уровне.

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности организации и проведения акселерационных программ, которые выступают как средство формирования готовности студентов университета к предпринимательской деятельности. Авторы статьи провели диагностическое исследование с участниками

акселерационных программ, реализуемых в ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», и представили в статье полученные результаты. Исследование позволило прийти к выводу, что акселерационные программы увеличивают потенциал и возможности выпускников университета в части готовности к предпринимательской деятельности.

**Ключевые слова:** готовность к предпринимательской деятельности, предпринимательская компетентность, бизнес-проект.

**Annotation.** The article discusses the features of the organization and conduct of acceleration programs, which act as a means of forming the readiness of university students for entrepreneurial activity. The authors of the article conducted a diagnostic study with participants in acceleration programs implemented at the Southern Federal University Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education and presented the results obtained in the article. The study allowed us to conclude that acceleration programs increase the potential and capabilities of university graduates in terms of readiness for entrepreneurial activity.

**Keywords:** readiness for entrepreneurial activity, entrepreneurial competence, business project.

**Литература:**

1. Евтихов О.В., Адольф В.А. Особенности организации практико-ориентированного обучения студентов на основе проведения деловой игры // *Инновации в образовании*. - 2014. - №12. - С. 106-112.

2. Землина Е.М. Актуальные вопросы формирования предпринимательской компетенции студентов вуза в условиях глобальной технологической революции // *«Проблемы современного педагогического образования»*. – 2019. - № 62 (1). – С. 118-121

3. Землина Е.М. Формирование предпринимательских компетенций обучающихся в условиях ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» // *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. – 2019. – № 10 (октябрь). – С. 26-36. – URL: <http://e-koncept.ru/2019/191063.htm>.

4. Лобанова О.Б., Лукин В.А. Предпринимательство как средство социальной и экономической адаптации студентов вузов Красноярского края в процессе подготовки к профессиональной деятельности // *Креативная экономика*. – 2010. – №1. – С. 95-101

5. Петрищев В.И., Грасс Т.П. Предпринимательство как фактор экономической социализации школьной молодежи (на примере России и зарубежных стран): монография. - Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2011.

6. Петрищев В.И., Грасс Т.П., Рыбакова Е.В. В чем секрет феномена молодежного предпринимательства в России и за рубежом? // *В мире научных открытий*. - 2011. - №10. - С. 218.

7. Постановление от 18 апреля 2016 г. №317 «О реализации Национальной технологической инициативы».

8. Соколов Е.В. Формирование предпринимательских компетенций с помощью проектной деятельности учащихся // *Международная конференция «Формирование профессиональных предпринимательских компетенций молодежи в процессе обучения предпринимательству»: Сборник тезисов докладов*. – М.: Московский финансово-промышленный университет «Синергия», 2014. – С. 162-166.

9. Федеральный закон от 29.12.2012 года № 273-ФЗ (ред. от 06.03.2019) "Об образовании в Российской Федерации» (статья 20).

## УДК 378.2

### ЗНАЧЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*бакалавр Калашиков Роман Олегович  
Вятский государственный университет (г. Киров);  
кандидат филологических наук, доцент Швецова Марина Геннадьевна  
Вятский государственный университет (г. Киров)*

**Постановка проблемы.** Информационно–коммуникационные технологии (ИКТ) на уроках иностранного языка являются действенным педагогическим средством обучения иноязычной культуре и формированию коммуникативных навыков. Использование ИКТ ускоряет процесс обучения, способствует росту интереса учащихся к предмету, а также улучшает качество усвоения материала, дает возможность избежать субъективности оценки и позволяет индивидуализировать процесс обучения. Уроки иностранного языка с использованием ИКТ отличаются эффективностью, разнообразием, повышенным интересом учащихся к иностранному языку.

**Изложение основного материала исследования.** Важным моментом современного урока иностранного языка является не только применение технических средств обучения, но и использование новых технологий преподавания, форм и подходов к обучающему процессу. Реализация учебных целей и задач на уроках иностранного языка с помощью информационно-коммуникационных технологий помогает осуществлять личностно – ориентированный подход в обучении, реализует индивидуализацию и дифференциацию, ориентируясь на все особенности школьников. Современные компьютерные программы вызывают мотивацию у учеников, так как нынешние программное обеспечение дает возможность:

1. моделировать условия коммуникативной деятельности;
2. повышать объём языковой тренировки во время процесса овладения лексико-грамматическими навыками;
3. осуществлять принцип обратной связи, контроля навыков и умений;
4. унифицировать учебный процесс в разных учебных заведениях;
5. стимулировать учителя к применению различных новаторских приёмов [Иниева, 2017].

Вслед за Азимовым Э.Г. и Щукиным А.Н. мы определяем «информационные технологии» как «систему методов и способов сбора, накопления, хранения, поиска, передачи, обработки и выдачи информации с помощью компьютеров и компьютерных линий связи» [Азимов, 2009].

Использование ИКТ на уроке иностранного языка является наиболее выгодным для решения проблемы нехватки степени мотивации учащихся, по сравнению с другими современными технологиями [Калентьева, 2018: 71-73].

В процессе использования информационно-коммуникационных технологий в обучении было выявлено, что данная технология:

1. стимулирует развитие интеллектуальных и творческих способностей учащихся;
2. способствует созданию языковой среды на занятии;
3. развивает самостоятельность, дисциплинированность, ответственность;
4. способствует индивидуализации процесса обучения;
5. формирует универсальные умения для работы с информацией [Калентьева, 2018: 71-73].

Основными и целями применения ИКТ на уроках иностранного языка являются:

- повышение мотивации к изучению языка;
- расширение объема знаний о социокультурной специфике страны изучаемого языка;
- развитие речевой компетенции: умение понимать аутентичные иноязычные тексты, умение передавать информацию в связанных аргументированных высказываниях;
- увеличение объема лингвистических знаний;
- развитие способности и готовности к самостоятельному изучению иностранного языка [Журбина, 2001: 17].

Исследователями данной проблемы выделяется ряд дидактических задач, решаемых в процессе преподавания иностранных языков с помощью ИКТ, к ним относятся:

- формирование и совершенствование языковых навыков и умений чтения, письма, говорения, аудирования;
- расширение активного и пассивного словарей;
- формирование культуры общения;
- формирование устойчивой мотивации познавательной деятельности, потребности к использованию иностранного языка для целей подлинного общения;
- формирование навыков работы в группе;
- формирование элементов глобального мышления;
- приобретение культурологических знаний [Бендова, 2006: 197].

ИКТ на уроках иностранного языка дают возможность решать основные виды лингводидактических задач, что означает обширное использование лингвометодические возможностей компьютерных средств обучения для овладения аспектами языка и формирования навыков и умений в различных видах речевой деятельности.

Наиболее часто применяемыми в процессе обучения видами ИКТ являются:

1. электронные учебники, пособия и словари;
2. различные варианты тестовых программ;
3. образовательные ресурсы сети Интернет;
4. DVD и CD диски с наглядным материалом (постеры, плакаты);
5. видео и аудио материалы;
6. научно-исследовательские работы и проекты [Романова, 2016].

Данные виды можно реализовать с помощью интерактивной доски.

Интерактивная доска представляет собой большой сенсорный экран, работающий как часть системы, в которую также входят компьютер и проектор [Oxford Dictionaries, 2019].

ИД выполняет функцию экрана при проецировании изображения рабочего стола компьютера на ее поверхность и функцию устройства для ввода информации при работе с проецируемым изображением (изменения, пометки, запись, сохранение, редактирование, перезапись и т.д.) [Oxford Dictionaries, 2019].

Исходя из определения, интерактивная доска имеет следующие функции:

1. дублирование рабочего стола компьютера на поверхность доски;
2. возможность просмотра и ввода информации;
3. возможность работать двум и более пользователям в одном приложении одновременно [Котельникова, Шпортько, 2015: 92-99].

Пользователи интерактивной доски имеют следующие возможности:

1. удаленное управление компьютером с помощью ручки, пальца, стилуса или другого приспособления;
2. написание и рисование на поверхности ИД;
3. одновременное наблюдение текущего программного обеспечения и рисунков другого пользователя на экране, находясь вдали от ИД;
4. обмен информацией с помощью графики и письма [Котельникова, Шпортько, 2015: 92-99].

Интерактивная доска вполне имеет возможность заменить большую часть технических средств обучения (ТСО) [Горюнова, Семенова, Солоневичева, 2013: 33], а кроме того и традиционную школьную доску или белую доску для работы с маркерами [Ибрагим Мохаммед Аль-Факи, 2014: 136-158]. Доска данного вида выполняет функции таких ТСО, как: акустическая система, видео- и аудио-магнитофон, видеопроектор, телевизор и так далее.

Интерактивная доска делает процесс обучения иностранному языку более динамичным, позволяя не ограничиваться одним учебным пособием на занятии, а привлекать множество дополнительных источников. Занятия становятся более занимательными и увлекательными, вносится разнообразие в учебный процесс за счет использования современных средств обучения. [Котельникова, Шпортько, 2015: 92-99].

Британское агентство по образовательным коммуникациям и технологиям (British Educational Communications and Technology Agency) опубликовало преимущества интерактивной доски для обучающихся: повышение мотивации, улучшение вовлечения и сотрудничества, более привлекательные, эффективные и динамичные презентации, легкое использование для младших школьников, более легкая обработка сложных понятий, воздействие на обучающихся с разными стилями обучения [Ванг, Достал., Бучкова, 2019].

Одной из самых гибких и многофункциональных программ для интерактивной доски является «ActivInspire». Данная программа предоставляет обширный набор инструментов для создания и проведения динамических уроков. Учителя используют ее для создания и презентации уроков на интерактивной доске. Кроме инструментов визуализации слайдов презентации, программа предоставляет функции вывода полного изображения и отдельных частей на проектор. Помимо этого, с ее помощью можно проводить опросы всего класса и небольших групп учеников. Учителям предлагаются готовые шаблоны, прочие полезные "ресурсы"

для подготовки интерактивных уроков. Интерфейс конструктора уроков ActivInspire напоминает рабочее поле программы «PowerPoint». Главное окно разбито на рабочую область и окно переключения между слайдами. Для добавления новых элементов и текста на слайд используется специальная панель управления. Из нее можно вызвать основные инструменты рисования, настроить профиль презентации, а также задать отображение отдельных элементов на слайде по клику или в соответствии с таймером. Разработчиком программы является компания Promethean - крупный производитель интерактивных досок, электронных указок и прочего оборудования, предназначенного для современных классных комнат [Инструкция по работе с программным обеспечением Promethean ActivInspire, 2019].

Чтобы проверить эффективность ИД был разработан комплекс упражнений для учащихся 8 классов, учащиеся по УМК «Enjoy English» восьмого класса, раздел третий, тема «Mass media». Комплекс был составлен с помощью программного обеспечения «ActivInSpire». Комплекс упражнений был апробирован МБОУ "СОШ с УИОП № 61" города Кирова в 8 «А» классе.

Рассмотрим кратко структуру данного комплекса упражнений. Данный комплекс предполагает два фрагмента с последующим контролем в виде монологической речи. Фрагменты основаны на условно-речевых упражнениях, которые сопровождаются визуальным материалом и аудиозаписями. Монолог оценивался по критериям следующим критериям: использовано пройденных лексических единиц, количество неправильных предложений, умение учащимся извлекать лексические единицы из долговременной памяти, переводить их оперативную память, реализация лексической единицы в обозначенном контексте, смысловая совместимость лексических единицы между собой, использование лексической единицы в разных речевых образцах, оценка правильности употребления лексической единицы в контексте.

По итогам, по результатам проведения первого фрагмента 40% учеников имели отличные оценки, 30% - хорошие, и 30% - удовлетворительные. Результаты проведения второго фрагмента показали: 80% учеников имели отличные оценки, 20% - хорошие, и 0% - удовлетворительные. Сравнивая полученную статистику, можно сделать вывод, что ученики показали лучшие результаты на втором уроке, что значит данный комплекс упражнений свидетельствует об эффективности использования ИД для формирования лексических навыков говорения в средней школе на уроках иностранного языка.

**Выводы.** Одним из важных средств обучения иностранному языку являются информационно-коммуникационные технологии. Информационно-коммуникационные технологии – это комплекс методов, способов и средств, обеспечивающих хранение, обработку, передачу и отображение информации и ориентированных на повышение эффективности и производительности труда. Грамотное использование ИКТ на уроках иностранного языка способствует ускорению процесса обучения, росту интереса учащихся к предмету, улучшению качества усвоения материала.

**Аннотация.** Данная статья посвящена анализу информационно-коммуникационных технологий и проверке эффективности работы с интерактивной доской на уроках иностранного языка. В статье определены суть информационно-коммуникационных технологий и их виды, выделяются дидактические задачи, решаемые в процессе преподавания иностранных языков. В работе описывается многофункциональная программа ActivInspire для интерактивной доски и работа с ней на уроках иностранного языка.

**Ключевые слова:** иностранный язык, процесс, обучение, информационно-коммуникационные технологии, интерактивная доска, программа.

**Annotation.** The present article deals with the analysis of information and communications technologies and the effectiveness of using the smart board at foreign language lessons. The article describes the content of the information and communications technologies and their types, specifies the didactic problems solved in the process of teaching foreign languages. The work presents the multifunctional programme ActivInspire for the smart board and how to work with it at foreign language lessons.

**Keywords:** a foreign language, the process, teaching, information and communications technologies, the smart board, programme.

УДК 377.8

## ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

*преподаватель Калимуллина Светлана Анатольевна  
Государственное бюджетное профессиональное образовательное  
учреждение города Москвы «Педагогический колледж № 10» (г. Москва)*

**Постановка проблемы.** Современное российское общество столкнулось с рядом проблем, которые ставят перед школой как социальным институтом новые задачи. Государство должно стать конкурентоспособным, экономически сильным и независимым, способным отстаивать свои интересы в мировом сообществе. Решение данных задач возможно только в стране с хорошо развитым человеческим ресурсом. В таких условиях проблема качественного, доступного всем гражданам современного образования выдвигается на первый план. Российскому государству нужны высокопрофессиональные специалисты, способные жить в современном мире, вступать в разнообразные коммуникации, обладать критическим мышлением, фундаментальными знаниями, владеющие современными технологиями. Достичь такого результата невозможно без обновления школы: содержания образования, методов и технологий обучения и воспитания. Президент Российской Федерации В.В. Путин поставил перед Правительством цель «обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования» [1]. Однако стоит отметить, что по результатам анализа Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (PISA), показатели качества российского образования за последние три года снижаются, что не может не вызывать опасений. Данные результаты требуют самого тщательного анализа и принятие безотлагательных мер по улучшению ситуации.

Фундамент общего образования закладывается в начальной школе. Именно поэтому начальной школе уделяется особо пристальное внимание. Педагогическое сообщество обсуждает проект нового Федерального образовательного стандарта начального общего образования, в котором нашли отражения основные

тенденции развития образования в мире. Большое значение придается формированию функциональной грамотности. Существует достаточно большое количество определений функциональной грамотности человека, мы остановимся на определении, которое дал Леонтьев А.А. «функционально грамотный человек — это человек, который способен использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [3]. Формирование функциональной грамотности у школьников начиная с начальной школы является приоритетным направлением совершенствования российского образования, повышения его качества.

Повышение качества образования невозможно без высокопрофессионального кадрового состава образовательной организации. Без современного учителя, который осознаёт и принимает все инновационные процессы, происходящие в современной школе, каких-либо положительных изменений добиться невозможно. Учитель сам должен обладать функциональной грамотностью и теми компетенциями, которые он будет формировать у обучающихся. Поэтому представляется важным какой учитель приходит в школу, с какими профессиональными и личностными компетенциями, насколько велико его желание работать с детьми, каковы мотивы его профессиональной деятельности. В связи с этим на данный момент достаточно остро стоит проблема повышения качества профессионального педагогического образования. Подготовка учителей начальных классов происходит как в Вузах, так и в педагогических колледжах. Существует мнение, что в колледжи поступают те выпускники школы, которые сомневаются в том, что смогут сдать ЕГЭ на уровне достаточном для поступления в ВУЗ. Так ли это на самом деле? Нами была предпринята попытка найти ответ на данный вопрос на примере Государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения города Москвы «Педагогический колледж № 10» (педагогический колледж).

**Изложение основного материала исследования.** В педагогическом колледже созданы все условия для формирования профессиональных компетенций будущих учителей начальных классов. В образовательном процессе целенаправленно используются современные педагогические технологии, активные и интерактивные методы обучения, личностно-ориентированный подход обеспечивает учет индивидуальных особенностей обучающихся. В колледже работают высокопрофессиональные педагоги, увлеченные своим делом. На высоком уровне организована педагогическая практика. Хорошая материально-техническая база, учебные аудитории оснащены современным оборудованием, все это позволяет проводить занятия, соответствующие предъявляемым требованиям. Но как бы не старались педагоги, если обучающийся не замотивирован, безразличен, то результат обучения будет крайне низким. Что же мы понимаем под «мотивацией»? В современной психологии можно встретить различные определения «мотивации». В нашем исследовании мы опирались на следующее определение данное Р. Немовым: «Мотивацию ... можно определить, как совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение человека, его начало, направленность и активность» [2, с. 463]. Под профессиональной мотивацией мы подразумеваем «действие конкретных побуждений, которые обуславливают выбор профессии и продолжительное выполнение обязанностей, связанных с этой профессией» [4, с. 386].

Нами было проведено добровольное анонимное анкетирование с целью выявления мотивов поступления в педагогический колледж и дальнейших профессиональных планов студентов. В опросе приняли участие 25 студентов первого курса. Анализ результатов анкетирования выявил следующее: 16 % опрошенных назвали причину поступления в педагогический колледж боязнь сдачи ЕГЭ. Еще 6 % обучающихся высказали, что их поступление обусловлено близостью расположения колледжа к месту их проживания. Таким образом, 78 % студентов сделали свой выбор достаточно осознано. Из них более половины студентов сослались на то, что воспользовались советом своих родных, которые либо заканчивали данный педагогический колледж, либо работают в системе образования. Основными мотивами поступления в педагогический колледж студенты называют любовь к детям (12 человек), желание с ними работать (7 человек), интерес к педагогической деятельности (6 человек). Также студенты указывают на достойный имидж педагогического колледжа, включающий высокий уровень обучения, практикоориентированность, хорошую дисциплину, основанную на требовательности, сочетающейся с уважением личности студента. 78% студентов связывают свой дальнейший жизненный путь с системой образования. Из вышесказанного можно сделать вывод, что студенты педагогического колледжа достаточно мотивированы на обучение и последующую профессиональную деятельность. Представлялось интересным провести аналогичный опрос у студентов старших курсов. Всего было опрошено 20 студентов 4 курса. Выбор студентов случаен, не было специального отбора. В выборку попали как хорошо успевающие студенты, так и студенты имеющие средние результаты успеваемости. Выяснилось, что только 1 студент не планирует после окончания колледжа работать по полученной специальности. 19 студентов собираются либо продолжить свое образование в организациях высшего педагогического образования (8 человек), либо устроиться работать в школу сразу после окончания колледжа (11 человек). Практически все случайные люди, которые понимают, что занятия педагогической деятельности для них не представляет интереса, отсеиваются в процессе обучения. Студенты считают, что образование, которое они получили в колледже является достаточно качественным, дает необходимые навыки для профессиональной деятельности. Студенты высоко оценивают и аудиторские занятия, и организацию педагогической практики. Студенты небезосновательно высказывают мысли, что в педагогическом колледже они получают именно практические навыки необходимые для профессиональной деятельности.

**Выводы.** На основании вышесказанного можно сделать вывод, что несмотря на сложившиеся стереотипы, студенты педагогического колледжа достаточно мотивированы на получение профессии учителя начальных классов, осознано выбирают обучение именно в колледже, справедливо считая, что здесь они получат профессиональные навыки необходимые современному учителю начальных классов.

**Аннотация.** Цель исследования – раскрыть особенности профессиональной мотивации студентов педагогического колледжа, на примере Государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения города Москвы «Педагогический колледж № 10». В статье приведены данные исследования мотивов выбора студентами обучения на уровне именно профессионального образования, а также их дальнейшие планы профессиональной деятельности. В результате выявлено, что уровень профессиональной мотивации студентов педагогического колледжа достаточно высокий.

**Ключевые слова:** педагогический колледж, мотивация, профессиональная мотивация.

**Annotation.** The purpose of the research is to reveal the features of professional motivation of students of the pedagogical College, using the example of the State budget professional educational institution of Moscow "Pedagogical College No. 10". The article presents research data on the motives of students' choice to study at the level of professional education, as well as their future plans for professional activity. As a result, it was found that the level of professional motivation of students of the pedagogical College is quite high.

**Keywords:** teacher training College, motivation, professional motivation.

**Литература:**

1. Указ Президента Российской Федерации В.В. Путина «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года// <http://kremlin.ru/events/president/news/57425> (дата обращения 12.03.2020)
2. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. Кн. 1. Общие основы психологии. – 3-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 688 с.
3. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла / под ред. А.А. Леонтьева. М.: Баласс, 2003. С. 35
4. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии: Учеб. пособие / Под общей ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 560 с. – («Практикум по психологии»).

УДК 378

## ОРГАНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ В СОВРЕМЕННОЙ ЕВРОПЕ

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
социальных технологий Клушина Екатерина Андреевна  
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь)*

**Постановка проблемы.** В контексте исследования обратимся к анализу организации системы социальной защиты в Германии, Швеции и Великобритании.

В Германии система социальной защиты включает: национальный пенсионный обеспечение, государственное здравоохранение и уход за больными, пособия по безработице, страхование от несчастных случаев на производстве и социальную помощь.

Финансирование данной системы осуществляется в основном за счет взносов, вычитаемых из заработной платы. Работодатели и работники в равной степени разделяют это денежное бремя, которые регулируются в самоуправляемых фондах [1].

**Изложение основного материала исследования.** В настоящее время система социального обеспечения Германии сталкивается с серьезными проблемами из-за демографических изменений населения. С одной стороны, все больше пожилых людей нуждаются в значительной части средств на пенсии, здравоохранение и уход.

С другой стороны, число молодых активных участников уменьшается, что создает нагрузку на систему, а уровень рождаемости неуклонно снижается [5].

Еще одной проблемой, стоящей перед страной, является гармонизация социальной политики и систем социального обеспечения в Европейском союзе. Следует отметить, что в Германии существует развитая система социального обеспечения, которая заботится о том, чтобы ее граждане жили комфортно, даже если они больны, инвалиды, безработные или пенсионеры.

Особенностями данной системы является то, что экспатрианты также могут в значительной степени участвовать в системе социальной защиты. Люди, работающие по найму, должны, как правило, оплачивать четыре компонента системы социальной защиты:

- медицинское страхование;
- уход за больными на длительный срок;
- пенсии;
- безработица.

Эти выплаты обычно составляют около 40% валового дохода, но работодатель, как правило, оплачивает половину стоимости, а это означает, что работник выплачивает остальные 20% своего дохода [5].

В 2019 году выплаты гражданам составили около 14,6% от валового дохода по национальному медицинскому страхованию, точная сумма зависит от страховой компании. При доходах до 54 450 евро в год выплаты гражданам осуществляются 4538 евро в месяц. При страховании на длительный период доход составляет 3,05% или 3,3% от ежемесячного дохода до € 4,538 (€ 54 450 в год). Ежемесячные выплаты могут достигать максимум около 150 евро в месяц. Годовые лимиты дохода на 2019 год для страхования пенсий и безработицы составляют 80 400 евро в бывшей Западной Германии и 73 800 евро в бывшей Восточной Германии. Сборы составляют 18,6% для пенсионного страхования и 2,5% для страхования по безработице [2].

В Германии свои особенности имеет и система медицинского страхования. Около 85% населения Германии застраховано по немецкой версии национальной системы здравоохранения Gesetzliche Krankenversicherung (GKV). Данная система охватывает такие вопросы, как пребывание в больнице, стоматология, регулярные посещения врача, лекарства, очки, иммунизация и рентген, а также компенсирует людям потерю дохода из-за болезни.

Наемные работники в Германии, зарабатывающие более 5 063 евро в месяц (60 750 евро в год), могут либо остаться в установленном законом плане медицинского страхования, либо получить частную страховку. Работодатель по-прежнему может, с некоторыми ограничениями, выплачивать до половины взносов частного страхового плана. Самостоятельно занятые лица могут, при определенных обстоятельствах, также быть застрахованы в соответствии с установленным Законом планом, или они могут получить частную страховку независимо от их дохода.

Пенсионное страхование в Германии осуществляется за счет установленного Законом фонда страхования по старости и гарантирует, работникам поддерживать соответствующий уровень жизни после выхода на пенсию. Выплаты, как правило, осуществляются с 65 лет, и максимальная выплата в настоящее время составляет около 67% среднего чистого дохода в течение срока службы застрахованного

лица. (Пенсионный возраст должен быть постепенно увеличен до 67 лет в течение следующих 20 лет.) Нередко люди получают пенсионные выплаты из двух или более стран, при возвращении на родину, они могут получать пенсию только в своей стране.

В Германии существует развитая система социальной защиты детей. Выплачиваются пособия на детей (Kindergeld), пособия по беременности и родам (Mutterschaftsgeld) и студенческие ссуды для университетов в Германии (Bafög).

Пособие на ребенка распространяется на иностранные семьи, если они прожили в Германии более 12 месяцев. Родители получают от 184 до 215 евро в месяц за каждого ребенка. Дети в возрасте от 18 до 25 лет также могут получать такое пособие, если они посещают школу или университет.

В Германии много Законов, защищающих беременных женщин и молодых мам, они имеют право временно уйти с работы за шесть недель до родов. Им запрещено работать в течение восьми недель после родов. (Если в семье есть близнецы или ребенок родился недоношенным, мать или отец могут оставаться дома в течение трех месяцев после родов.) Будущая мать должна сообщить об этом своему работодателю и она будет переведена в оплачиваемый декретный отпуск [5].

Социальное обеспечение в Швеции состоит из: социального страхования, которое осуществляется Национальным агентством социального страхования (Försäkringskassan), а также социального обеспечения, предоставляемого местными муниципалитетами по мере необходимости. Они являются основными каналами перераспределения примерно 48% шведского ВВП в виде налогооблагаемого дохода. В Швеции существует государственное финансирование социального обеспечения, начиная от пенсий и медицинского обслуживания до родительских пособий и страхования занятости. Национальная базовая пенсионная и страховая система часто сочетается с профессиональным страхованием. Все работодатели в Швеции платят обязательное социальные взносы от имени своих сотрудников, состоящие из сборов на пенсию, медицинское страхование и другие социальные льготы. Эти взносы составляют 31,42 процента зарплаты. Взносы работодателей превышают заработную плату, расходы и подлежат оплате для любого сотрудника или подрядчика, который заработал 1 000 шведских крон или более в течение года. Сами работники вносят 7 процентов своей заработной платы или зарплаты в пенсионную систему через общую пенсию. Многие работодатели также платят страховые и пенсионные взносы от имени своих работников. Пенсионный и страховой взнос обычно включает в себя: дополнительную пенсию по возрасту; страхование жизни; страхование от несчастных случаев; долгосрочное страхование по инвалидности; освобождение от оплаты в случае инвалидности [3].

Компании, которые являются членами шведской ассоциации работодателей, конфедерации шведских предприятий (Svenskt Näringsliv), обязаны, как правило, оформить страховку для своих работников по действующим коллективным договорам. Компании, которые не связаны коллективным договором с профсоюзом могут выбрать либо подписать коллективное соглашение о подаче заявления (hängavtal) с профсоюзом или предложить не коллективные планы страхования.

Семейная политика Швеции прошла через ряд реформ. Во-первых, семейная политика направлена на то, чтобы побудить шведскую молодежь вступать в брак и строить семью. Вся семейная политика состоит из трех частей: родительские пособия, пособие на ребенка и государственный дневной уход.

Шведские семьи получают до 480 дней оплачиваемого отпуска по уходу за ребенком (16 месяцев), «föräldrapenning», с дополнительным трехмесячным неоплачиваемым отпуском. Политика регламентирует, что каждый родитель должен брать отпуск минимум на два месяца, но на самом деле некоторые отцы вообще не берут отпуск; в этом случае, согласно принципу «используй или потеряй», время отпуска по уходу за ребенком сократится с 16 до 14 месяцев. Кроме того, отцы получают дополнительные 10 дней отпуска после рождения ребенка. Отпуск по уходу за ребенком может быть использован отдельно и частично в день, но должен быть использован до того, как ребенку исполнится восемь лет. Родителям выплачивается около 80 процентов их заработной платы в первые 390 дней, а в оставшиеся 90 дней они получают фиксированную ставку в размере 180 шведских крон в день, которая является ставкой для безработных родителей в течение всего отпуска по уходу за ребенком. Родители имеют право на уход за больными детьми до 120 дней в году. Существует также пособие по уходу за ребенком "vårdbidrag", позволяющее родителям оставаться дома и ухаживать за детьми с хроническими заболеваниями [3].

Отпуск по уходу за ребенком в Швеции защищен, что означает, если родители, которые берут отпуск, то они имеют право вернуться к тому же работодателю на ту же или аналогичную должность. Помимо оплачиваемого отпуска, родители также получают возмещение (полное или частичное) больничного ухода, лечения и транспортировки, связанное с рождением ребенка.

Родители в Швеции получают денежные пособия, чтобы облегчить бремя воспитания детей в возрасте до 16 лет, «barnbidrag». Как правило, шведские родители получают фиксированное пособие на ребенка в размере 1050 шведских крон в месяц на одного ребенка, которое не облагается налогом. Если в семье имеется более одного ребенка, имеющего право на пособие на ребенка, семья получает еще 1050 шведских крон на ребенка с дополнительным финансированием, так называемый «большой семейный сбор», «flerbarnstillägg». Например, семья с 4 детьми в возрасте до 16 лет будет получать пособие на ребенка в размере 4200 шведских крон и надбавку для большой семьи в размере 1614 шведских крон в месяц на общую сумму 5814 шведских крон в месяц. Родителям не нужно подавать заявку на пособие, оно выплачивается автоматически.

Помимо пособия на ребенка, существуют другие пособия для семей с детьми. Семьи с детьми, которые платят за жилье более 1400 шведских крон в месяц, будут получать государственное пособие на аренду жилья, размер которого определяется количеством детей, доходом семьи, а также размером и арендой жилья. Для семей с детьми-инвалидами могут получать пособие на автомобиль, уход и наем личных помощников. Работающие родители имеют право на пособие по болезни в случае болезни. Первые 14 дней (кроме первого выходного дня) оплачиваются работодателем, остальные - Försäkringskassan. Если работоспособность работника постоянно снижается, могут производиться выплаты по нетрудоспособности [3].

В Великобритании изменилась система социальной защиты с 2013 года. Большинство пособий по социальному обеспечению заменяется универсальной кредитной системой, которая имеет шесть отдельных, связанных с доходом пособий: жилищное пособие, пособие для ищущего работу на основе дохода, налоговый кредит на работу, налоговый кредит на ребенка, пособие по трудоустройству и поддержке на

основе дохода и пособие на доход. Люди, претендующие на одно из этих преимуществ, в конечном итоге должны будут перейти на Universal Credit. В отличие от других преимуществ, Universal Credit выплачивается ежемесячно. Базовое стандартное пособие на одного человека старше 25 лет составляет 317,82 фунтов стерлингов в месяц. Кроме того, вы можете потребовать дополнительные суммы, если вы имеете на это право [4].

Существует дополнительная поддержка к стандартной надбавке в виде:

- расходов по уходу за ребенком;
- расходов по уходу за детьми-инвалидами;
- инвалидность или состояние здоровья и др.

Универсальный кредит в настоящее время доступен только для одиноких лиц, проживающих в Англии, Уэльсе и Шотландии, а также для пар или семей, проживающих в определенных районах.

**Выводы.** Социальная помощь в Великобритании часто используется как синоним термина «социальное обеспечение» и альтернатива социальной работе. Термин часто подразумевает неформальные сети поддержки и помощи. Социальная помощь в современном контексте охватывает многие области потребностей граждан, каждая из которых имеет определенный уровень специализированных услуг. Их можно в общих чертах классифицировать следующим образом:

- для взрослых социальная защита включает: поддержку пожилых граждан, людей с проблемами психического здоровья, с проблемами злоупотребления алкоголем и психоактивными веществами, бездомных, людей, страдающих от домашнего насилия и др.;
- для молодежи и семей с детьми социальная защита включает: профилактическую поддержку семьи и услуги по защите детей: размещение детей, воспитание, усыновление, работу с несовершеннолетними правонарушителями, с детьми и молодыми людьми, имеющими проблемы с обучением или физическими недостатками, или бездомными и др.;
- социальная защита работников социальной сферы включает предоставление ресурсов, обучение, переподготовку и т.д [4].

Правительство неуклонно сокращает финансирование социальной помощи детям. Согласно исследованию социальной защиты детей в Англии, почти 90% директоров детских служб заявляют, что теперь им все труднее выполнять свои юридические обязанности перед детьми, нуждающимися в поддержке. Сокращение благосостояния и рост бедности привели к увеличению числа нуждающихся детей.

Тем самым социальная служба в Европе претерпевает изменения, хотя в ней накоплен опыт, который можно использовать и в нашей стране.

**Аннотация.** В статье анализируются различные системы социальной защиты в европейских странах. Описываются особенности системы социальной защиты в Германии. Предлагается характеристика социальной защиты населения в Швеции, раскрывается специфика организации социальной поддержки семьи и детей. Описывается современная система социальной защиты в Великобритании.

**Ключевые слова:** социальная защита, медицинское страхование, пенсионное обеспечение, пособие на ребенка, универсальный кредит.

**Annotation.** The article analyzes various social protection systems in European countries. The features of the social protection system in Germany are described. The characteristic of social protection of the population in Sweden is proposed, the specifics of the organization of social support for families and children are revealed. The modern social security system in the UK is described.

**Keywords:** social security, health insurance, retirement benefits, child support, universal credit.

#### **Литература:**

1. Lund, F., 2009, 'Social Protection and the Informal Economy: Linkages and Good Practices for Poverty Reduction and Empowerment', in Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), 'Promoting Pro-Poor Growth: Social Protection', OECD, Paris, pp. 69-88
2. Robert A. Pinke / Social service: <https://www.britannica.com/topic/social-service/Conclusion>
3. The Swedish social security system. Establishment guide/ Business Sweden, April 2018
4. United Nations Research Institute for Social Development (UNRISD). 2010. Combating Poverty and Inequality: Structural Change, Social Policy and Politics
5. Your social security rights in Germany European Union, 2013 July - № 2 - 39 p

УДК 378

## **ИЗМЕНЕНИЕ ПАРАДИГМЫ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

*доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры  
социальных технологий Клушина Надежда Павловна  
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);  
аспирант Бостанов Эльдар Халинович  
«Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск)*

**Постановка проблемы.** Понятие парадигмы в науке впервые использовал Г. Бергман, но полным приоритетом в его научной разработке и распространении владеет американский физик и философ Т. Кун (1962). Исследователь актуализировал два базовых парадигмальных аспекта: эпистемический и социальный. В эпистемическом значении парадигму можно представить в виде системы, которая структурирована наиболее фундаментальными знаниями, ценностными идеалами, мировоззренческими взглядами, убеждениями, техническими приемами, в функциональном контексте выполняющими роль образца исследовательской деятельности. В социальном прочтении парадигму следует понимать в аспекте целостности и границ научного сообщества, которые она (парадигма) определяет [11]. В современной науке, парадигму трактуют в деятельности-определяющей и дескриптивном контекстах.

**Изложение основного материала исследования.** В пером значении парадигма является моделью научной деятельности, которая представлена целостной системой теоретических стандартов,

методологических принципов, аксиологических критериев [7], В свою очередь во втором, дескриптивном значении парадигма представлена одной или несколькими фундаментальными теоретическими концепциями, признанными большинством ученых в качестве фундаментальных и направляющих массовое научное сознание в разработке тех или иных исследовательских проблем [3].

В 90-е годы XX столетия понятие парадигмы в прочно закрепилось в научно-педагогическом тезаурусе. В педагогическом значении парадигма представляет собой стабильную, ставшую научно-традиционной точку зрения, определенный стандарт, эталон в решении задач теоретического образовательного-практического характера [7].

В настоящее время в научно-педагогическом обороте существует несколько близких понятий, которые можно объединить категориальным смыслом термина «парадигма». Так, С.В. Бобрышов констатирует, что в педагогической теории закрепились несколько разноаспектных понятий: «педагогическая парадигма», «парадигма образования», «парадигма воспитания», «мировоззренческая парадигма в педагогике» и др.» [3]. При этом, как полагает исследователь, в этих трактовках необходимо видеть скорее некие гуманитарные парадигмы, т.е. определяемые, в первую очередь, мировоззренческими, идеологическими, ментальными предпочтениями, нежели научными детерминантами. В результате педагогическому профессиональному сообществу исследователями предложено около двадцати разных образовательных парадигм чрезвычайно широкого спектра трактовки.

Таким образом, в российской педагогике в настоящий момент наметились перспективы ее полипарадигмального развития. В этом плане полипарадигмальный подход как методологическая основа образовательного процесса по мнению отечественных исследователей является в наибольшей степени оптимальным [1]. При этом полипарадигмальный характер образования обусловлен идеей, основу которой определяет следующее положение: всякая сложно организованная образовательная среда одновременно направляется в своем развитии не единственной универсальной педагогической парадигмой, а их (парадигм) логически связанной совокупностью [3].

Отмечая очевидную полипарадигмальность российской теоретической педагогики, важно учитывать, что все исследования парадигмальных основ профессионального (в том числе экономического) образования ориентированы на обоснование методологии, которая является по своей сути противоположной парадигме традиционной, имеющей знаниевый, авторитарно-репродуктивный характер.

В связи с постепенной трансформацией традиционной парадигмы профессионального экономического образования фундаментальный вектор его (образования) развития направлен на поиск базовых методологических принципов и условий, позволяющих создать необходимую образовательную основу, надежно обеспечивающую субъектную позицию студентов в образовательном процессе, в свою очередь позволяющую формировать у будущих экономистов целостный опыт системного творческого отношения к будущей профессии, опыт компетентного решения профессионально обусловленных задач [6]. В этом плане поиск и обоснование современной парадигмальной модели профессионального экономического образования вполне оправдано может учитывать методологические свойства компетентного подхода.

Важно констатировать, что компетентный подход как один из базовых векторов совершенствования отечественного экономического образования является в высшей степени актуальным и значимым для профессиональной подготовки будущих экономистов. По своим методологическим характеристикам компетентный подход является противоположным традиционной образовательной парадигме. В этом плане является вполне очевидным тот факт, что качество профессионального экономического образования несводимо только к простой сумме качеств освоения студентами отдельных учебных предметов. Необходимо учитывать, что обозначенное качество обусловливается степенью интеграции будущих экономистов в целостный мир будущей профессиональной деятельности, достигнутой благодаря усвоению студентами всей образовательной программы в ее системном понимании. Таким образом, компетентный подход оперирует базовой категорией «компетентность», которая имеет выраженный междисциплинарный, надпредметный характер [9]. Поэтому понятие компетентности «шире понятия знания или умения, или навыка, оно включает их в себя», тем не менее «это понятие иного смыслового ряда. Понятие «компетентность» включает не только когнитивную и операциональную – технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую» [10].

Понимание методологического значения компетентного подхода в образовании в целом и профессиональном экономическом образовании, в частности, требует обращения к смысловому содержанию наиболее общего понятия «методологический подход». С.В. Бобрышов отмечает, что «данное понятие имеет широкое употребление в методологической литературе, но, тем не менее, его содержание отличается известной неопределенностью и неоднозначностью. Подход порой напрямую отождествляется с термином «метод» (применительно к познанию) и «принцип». Но, несмотря на то, что за ними можно признать определенную близость и взаимосвязанность, они все же не синонимы. Подход в полном своем значении не может быть сведен ни к методу, ни к принципу, он выступает некой платформой, на основе которой и метод, и принцип, объединяясь, образуют определенную гносеологическую целостность» [3].

И.А. Зимняя констатирует, что использование компетентного подхода в качестве методологической основы отечественного профессионального образования является актуальным в силу современных тенденций интеграции и глобализации общемирового экономического пространства, построения общей архитектуры высшего профессионального образования наиболее развитых стран мира [5].

Тем не менее, единого мнения о методологической пользе компетентного подхода в отечественном высшем профессиональном образовании у российских исследователей нет. Так А.Г. Бермус актуализирует и рассматривает два полярных мнения отечественных педагогов по поводу определения значения компетентного подхода в российском образовании. Первое мнение основано на понимании компетентности как категории, которая по своим смысловым характеристикам мало чем отличается от понятия «умение». Таким образом, как полагают исследователи, придерживающиеся такой точки зрения, актуальность научного осмысления роли и значения компетентного подхода в высшем профессиональном образовании являются абсолютно необоснованной и надуманной (М.Е. Бершадский и др).

Другие исследователи высказывают полярное мнение, отмечая несомненную позитивную роль компетентного подхода в совершенствовании отечественного профессионального образования, утверждая, что:

- компетентностный подход отвечает на все проблемные вопросы сферы материального и духовного производства (Т.М. Ковалева);
- компетентностный подход способствует качественному обновлению содержания профессионального образования в контексте современной динамики социально-экономической действительности (И.Д. Фрумин);
- компетентностный подход необходимо рассматривать в качестве базового условия, обеспечивающего развитие способности обучающегося проявлять надситуативную активность по отношению к заданной учебной действительности (В.А. Болотов);

В целом не отрицая актуальность дальнейшей научной и практической разработки компетентностного подхода, А.Г. Бермус формулирует следующие вопросы, ответы на которые, по его мнению, обуславливают смысл и значение обозначенного подхода в качестве инструмента модернизации российского образования:

- в каком социокультурном пространстве возможно плодотворное использование компетентностного подхода и что, de facto, этот процесс будет означать;
- с какими концептуальными (содержательными) проблемами связано внедрение компетентностного подхода, и на каких путях может быть найдено их решение;
- каковы организационно-управленческие условия эффективной реализации компетентностного подхода в системе российского образования.

Как полагают В.А. Болотов и В.В. Сериков компетентностный подход, актуализирует в профессиональном образовании в качестве результата не простую информированность студентов, а их сформированную системную компетентность, которая позволяет будущему специалисту разрешать проблемы, возникающие в следующих ситуациях: 1) в познании и интерпретации событий социокультурной реальности; 2) в овладении передовыми технологиями; 3) при этическом осмыслении и соответствующем разрешении возникающих противоречий в отношениях с другими людьми (коллегами, близкими и др.); 4) в социокультурной жизни, при выполнении разноплановых социальных ролей; 5) при необходимости решать свои личностные проблемы, связанные с жизненной и профессиональной мобильностью, разрешением конфликтов и т.д. [4].

Таким образом, исходя из сказанного, сущность компетентности как результата профессионального экономического образования проявляется в том, что она является продуктом саморазвития личности будущих экономистов, следствием самоорганизации будущих специалистов, соответствующего обобщения и систематизации ими профессионального и жизненного опыта [2].

**Выводы.** В целом можно констатировать, что использование компетентностного подхода как методологической основы процесса совершенствования российского профессионального экономического образования, определяет необходимые перспективы его поступательного качественного развития, так как именно компетентностный подход подразумевает формирование у будущих экономистов системной профессиональной компетентности, позволяющей специалистам успешно решать профессиональные и жизненные проблемы различного уровня сложности.

**Аннотация.** Как полагают отечественные исследователи, современные требования которые предъявляет общество к личности экономиста, обуславливают необходимость трансформации парадигмы профессиональной подготовки соответствующих специалистов. В статье изложены вопросы, касающиеся изменение современной парадигмы экономического образования.

**Ключевые слова:** парадигма, методология, полипарадигматический подход, подход, основанный на компетентности, компетентность, парадигма экономического образования, требования, экономисты.

**Annotation.** The article analyzes the category of paradigm in terms of epistemic and social aspects. The polyparadigm approach is considered in modern educational practice. Emphasis is placed on the importance of the competency-based approach in training future economists.

**Keywords:** paradigm, methodology, poly-paradigmatic approach, competency-based approach, competence.

#### **Литература:**

1. Амирова Л.А. Развитие профессиональной мобильности педагога в системе дополнительного образования. Автореф. дисс. докт. пед наук. – Уфа, 2009. – 41 с.
2. Бермус А.Г. Критерии качества непрерывного образования // Славянская педагогическая культура. – 2003. – № 2 – С. 129-131.
3. Бобрышов С.В. Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания: методология и теория. Монография. – Ставрополь: Изд-во СКСИ, 2006. – 300 с.
4. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 8-14.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании // Ректор ВУЗа. – 2005. – №6. – С. 13-29.
6. Козырева В.А., Родионова Н.Ф., Тряпицина А.П. Компетентностный подход в построении профессиональной подготовки специалиста в области образования // Информационный бюллетень №1 (29) УМО по направлению педагогического образования. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. – С. 34-44.
7. Краевский В.В. Воспитание или образование // Педагогика. – 2001. – №3. – С. 3-10.
8. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М., 1980. – 274 с.
9. Соснин Н. Компетентностный подход: проблемы освоения // Высшее образование в России. – 2007. – № 6. – С. 42-45.
10. Стратегия модернизации общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2000. – 149 с.
11. Шиянов, Е.Н. Педагогика: общая теория образования. Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. – Ставрополь: СКСИ, 2007. – 636 с.

*студент Козиненко Анастасия Николаевна  
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного  
учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)*

**Постановка проблемы.** Актуальность темы этой работы обусловлена острой потребностью в обществе «творчески развитых» людей и, по сути, слабым и методическим обеспечением современной начальной школы материалом для развития творческих способностей младших учеников к внеклассной деятельности.

С психологической точки зрения начальный школьный возраст, как и дошкольный, является чувствительным временем для развития творческих способностей. Это объясняется характерными особенностями возраста. Дети младшего школьного возраста очень любопытны, у них большое желание познать окружающий мир. Накопление опыта и знаний является необходимым условием будущей творческой деятельности [7].

Вопрос о путях, возможностях, средствах развития творческих способностей учащихся низших классов до сих пор остается предметом острых дискуссий в психолого-педагогической науке.

В результате теоретических и экспериментальных исследований проблемы творчества и творческих способностей в психологической науке (Д.Б. Богоявленская, 1981, 1983; А.В. Брушлинский, 1996; Л.С. Выготский, 1985; В.Н. Дружинин, 1997, 2000; М.А. Холодная, 1997) была продемонстрирована важность развития творческого потенциала учащихся в процессе обучения.

Современное общество нуждается в творческих личностях, поскольку они имеют более высокий уровень адаптации и социализации и в большей степени приспосабливаются к постоянно меняющемуся и обновляющемуся миру. В этой связи оправдано внимание, которое педагогическая наука уделяет проблеме развития творческого потенциала ребенка.

**Изложение основного материала исследования.** Сегодня современному обществу нужны инициативные, творческие люди, способные оригинально мыслить и находить решения необычных ситуаций. Важным периодом в развитии личности является начальный этап обучения. Именно этот возраст наиболее восприимчив к воспитанию и развитию этих самых творческих способностей ребенка. Под навыками мы понимаем высокий уровень развития общих и специальных знаний, умений и навыков, обеспечивающих успешное выполнение человеком различных видов деятельности [4]. Однако в современной школе, работающей по установленным стандартам, так называемым нормам, правилам и системам, практически нет программ развития творческих способностей младших учеников, развития их самостоятельности в отборе. Развитию творческих способностей учащихся может препятствовать фактор, связанный с необходимостью усвоения большого количества знаний в школе, при этом учебная деятельность строго регламентирована, существует стандартная система оценки, существуют различные ограничения и барьеры. Учителя, особенно в сельской местности, практически не имеют предпосылок для реализации собственного творчества, поэтому у детей есть возможность развивать творчество не только в школе, но и во внеклассных мероприятиях, а также путем имитации творческого учителя. Дети младшего школьного возраста наиболее открыты, восприимчивы и любопытны. Для развития творческих способностей детей необходимо создать ситуацию, представляющую интерес. Развитие обучения направлено на то, чтобы дети не только запомнили факты, изучали правила и определения, но и осваивали рациональные методы применения знаний на практике, переводя свои знания и навыки в аналогичные и измененные условия [1].

Развитие творческих способностей младших учеников – это динамический процесс, в котором происходит естественное и качественное изменение структурных компонентов исследуемого явления в процессе специально организованной деятельности, имеющей творческий аспект.

Творчество проявляется в решении творческих задач, и намечается оптимальное условие для обеспечения интенсивного развития творческих способностей учащихся, целенаправленно представляя их в системе, отвечающей следующим требованиям:

- познавательные задачи должны строиться, прежде всего, на междисциплинарной, интегративной основе и способствовать развитию психических свойств индивида;
- Задачи должны быть выбраны в рациональном порядке: от репродуктивных, направленных на обновление существующих знаний;
- система познавательных задач должна привести к формированию следующих важных особенностей творческих способностей: текучее мышление, гибкость ума, оригинальность, любознательность, умение выдвигать и развивать гипотезы. Творчество учащихся поможет решить ряд задач, а именно: развить свое независимое мышление, воображение, речь, а также поможет установить доверительные отношения между учениками и учителями, детям свободно общаться друг с другом, проявить критику и самокритику, умение свободно выразить свое мнение [3].

Навыки могут быть образовательными и творческими. Они отличаются друг от друга. Первые определяют успешность обучения и воспитания, усвоение знаний, умений и навыков, формирование личностных качеств. Вторая – это создание объектов материальной и духовной культуры, производство новых идей, открытий и изобретений, индивидуальное творчество в различных сферах человеческой деятельности. Высокий уровень развития способностей называется талантом. Начальный школьный возраст остается благоприятным для развития творческих способностей. Дети, в отличие от всех взрослых, способны выражать себя в различных видах деятельности, таких как образовательная или художественная. Они любят выступать на сцене, участвовать в концертах, различных конкурсах, выставках и викторинах, специализированных олимпиадах. Учителям и взрослым в целом следует помнить, что развитое творческое воображение, характерное для младших учеников, постепенно оно уменьшается по мере того, как человек становится старше. Вместе со снижением способности фантазировать личность «обедняет» себя и ослабевает интерес к искусству и науке.

Спектр творческих задач, решаемых на начальном этапе обучения, чрезвычайно сложен – от решения головоломки до изобретения новой машины или научного открытия. Суть их одна и та же: при решении

таких задач возникает опыт творчества, открывается новый путь или создается что-то новое. Здесь требуются особые качества ума, такие как наблюдательность, умение сравнивать и анализировать, комбинировать, находить связи и зависимости.

Творческие способности развиваются в творческой деятельности, в выполнении различных творческих задач. И они могут быть разработаны в три этапа.

На первом этапе дети должны приобрести базовые знания в той или иной области, сначала познакомиться с понятиями и их характеристиками. Для этого этапа развития творческих способностей мы предлагаем следующие задачи: классификацию объектов, установление ситуаций и явлений по различным признакам. Рассмотрите существующие отношения и определите новую связь между причиной и следствием. Выявление и выделение системой противоположных признаков субъекта. Проводить исследования различных систем в процессе развития, формируя противоречие. Разделите противоречивые свойства элементов в прогнозном предложении. Это функции в пространстве и времени. На втором этапе детям предлагаются задания, основанные на предыдущем этапе. Если у детей уже есть представление о тех или иных понятиях, их можно попросить выполнять рисунки к стихам; экскурсии; задания типа: красочное оформление произведений на русском языке и других предметах, кроссворды. Участие в дидактических и сюжетных ролевых играх в классе и вне школы; в соревнованиях, олимпиадах и т.д.

На третьем этапе детям предлагаются задания, в которых они сами являются создателями так называемого «нового продукта». Здесь детям могут быть предложены следующие задания: нарисовать машину будущего, придумать новый вид шоколада, сочинить загадку, сказку о несуществующем животном и т.д. Только первые два этапа могут быть использованы для развития творческих способностей младших учеников, но для достижения наилучшего результата в развитии творческих способностей работа учителя должна строиться на основе всех вышеперечисленных трех этапов. Самое главное, при выборе творческих задач следует учитывать следующие требования:

- ежедневно и систематически творческих задач и упражнений в процессе обучения; т.е. пытаются творческий потенциал ребенка в соответствии с уровнем его развития (способности, творческое задание);
- творческие задачи должны постепенно усложняться;
- оценка творческой работы учащихся, выделение положительных моментов (о недостатках работы ребенок должен говорить правильно, так как резкое замечание может отбить у ученика охоту к творческим задачам в будущем);
- вовлекать семью в выполнение творческих задач. Провести просветительскую работу среди родителей [3].

Любой учитель, желающий развить творческие способности ученика, может использовать в своей практике следующие формы обучения:

- творческая мастерская;
- встроенный урок;
- внеклассные мероприятия (занятия, организация классных и семейных торжеств) [8].

Интегрированные уроки играют очень важную роль в развитии творческих способностей. Интеграция – это инструмент, обеспечивающий полное знание окружающего мира и способность человека систематически мыслить при решении практических проблем. Во время комплексных занятий дети стараются больше давать волю своему творчеству, чувствуют себя более расслабленными. Если вы используете встроенные уроки, вы можете выделить следующие положительные аспекты интеграции:

1. благодаря интеграции в сознании учеников более активный и более полный мир возникает изображение.
2. Дети начинают свои знания, активно применять их на практике, потому что знания легче обнаружить их прикладной характер.
3. Учитель – новичок видит и раскрывает его тему яснее.
4. Интегрированные занятия позволяют учителю сократить время обучения отдельных тем, дублирование материала по разным предметам, чтобы исключить уделять целям, которые учитель выделяет во время занятий, больше внимания (в разнообразных формах) (понимание творческого потенциала и т.д.).
5. Интегрированная деятельность, снять усталость.
6. комплексный урок обеспечивает совершенно новый психологический подход в процессе обучения и создает новые условия деятельности учителей и студентов [8].

Особую роль в развитии творческих способностей играет подготовка и проведение классных торжеств. В современном мире существует множество различных способов их проведения, но самыми запоминающимися являются события, в которых дети сами являются актерами. Школьники во время подготовки к праздникам освобождаются, выбирают костюмы и делают декорации для сцен, сочиняют конкурсы для своих одноклассников и родителей. Главная задача в этой работе – привлечь к работе как можно больше студентов, чтобы никто не остался в стороне. Очень часто творческие задания требуют, чтобы ребенок использовал специальные навыки, например, школьнику предлагается сделать рисунок для одного из литературных произведений. Не каждый ребенок может делать свою работу очень хорошо, но каждый хочет, чтобы его работа была лучшей. В таких ситуациях родители могут прийти на помощь младшему ученику. Вот почему так важно отношение старшего поколения к проблемам развития творческих способностей молодого поколения. Некоторые родители могут способствовать развитию творческих способностей, в то время как другие родители могут помешать своему ребенку, выполнять творческие задачи с их равнодушным отношением, и их творчество постепенно начинает исчезать. В этом случае учитель должен выполнять просветительскую работу.

Чтобы подвести итог этой статье, вы можете сделать следующие выводы:

- каждый учитель должен развивать свое творчество, а также способности учеников, так как творческий человек легче адаптируется в обществе, и противостоять негативным обстоятельствам, способен находить позитивные выходы из сложных ситуаций.

**Выводы.** Таким образом, вы можете развивать творчество младших учеников, как в классе, так и во внеклассных мероприятиях. Предлагаем вам множество творческих задач, где формирование таких важных личных качеств, как ответственность, независимость, интерес к школьным предметам. Участвуя в различных конкурсах, дети начинают понимать важность процесса обучения. На развитие творческих способностей младшего школьного возраста в большей степени влияет творческий подход вашего учителя к

педагогической деятельности. Развивая творческий потенциал младших учеников, мы в конечном итоге получаем всесторонне и гармонично развитую личность, способную быстро адаптироваться к быстро меняющимся условиям современного мира.

**Аннотация.** В этой статье обосновывается актуальность развития творческих способностей младших школьников с учетом современных реалий. В статье содержатся данные об этом явлении, разработанном в психологии творчества. В статье также рассматривается психологическая сущность творческих способностей, их структура, а также основные показатели развития творческих способностей младших школьников. Данная статья может быть полезна преподавателям, работающим в системе начального образования, студентам, являющимся будущими преподавателями начального образования.

**Ключевые слова:** творческие способности, структурные компоненты творческих способностей, показатели творческих способностей, программа развития творческих способностей, методы активного обучения.

**Annotation.** This article explains the relevance of the development of creative abilities of younger students in view of modern realities. The article contains data on this phenomenon, developed in the psychology of creativity. The article also examines the psychological essence of creative abilities, their structure, as well as the main indicators of the development of creative abilities of younger students. This article can be useful for teachers working in the primary education system, students who are future teachers of primary education.

**Keywords:** creativity, structural components of creativity, indicators of creativity, creative development program, methods of active learning.

#### **Литература:**

1. Азарова Л.Н. Как развивать творческую индивидуальность младших школьников // Начальная школа, 1998 г., №4. С. 80-81.
2. Афонина Р.Н. // Журнал «Начальная школа», №6, 2007 г. С. 56-60.
3. Гальперин П.Я. поэтапное формирование как метод психологических исследований // Актуальные проблемы возрастной психологии – М., 1987 г.
4. Ильичёв Л.Ф., Федосеев Н.Н. Философский энциклопедический словарь, М. 1983 г. С. 649.
5. Мерлин З.С. Психология индивидуальности – М. – 1996 г. С. 36.
6. Миронов Н.П. Способность и одарённость в младшем школьном возрасте. // Начальная школа. – 2004 г., № 6. С. 33-42.
7. Немов Р.С. Психология - М. – 2000 г., С. 679.
8. Тюников Ю. Сценарный подход в педагогическом воздействии // Педагогическая техника, 2004 г., №2, С. 87-88.

УДК 372.882

### **ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ УРОКИ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ**

*учитель русского языка и литературы Курианиди Алёна Ивановна  
Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение муниципального образования город  
Краснодар средняя общеобразовательная школа №66 имени Евгения Дороша (г. Краснодар)*

**Постановка проблемы.** Во все времена высоко оценивалось духовно – нравственное воспитание личности. И в наше время важнейшей целью современного образования, приоритетной задачей общества является духовно-нравственное воспитание культурного, ответственного и инициативного гражданина. Наше общество сейчас нуждается в воспитании высокопрофессионального, широко образованного и высоконравственного поколения, которое будет обладать не только знаниями, но и выдающимися чертами личности.

Значительную часть досуга молодых людей заполняют электронные средства массовой информации, посредством которых сегодня формируется внутренний мир молодого человека, его художественные предпочтения, ценностные ориентации, культурные установки. Раньше литература являлась источником постижения мира, «учебником жизни». За последние годы интерес к литературе в обществе катастрофически снизился, читательская аудитория значительно сократилась. Актуальность проблемы нравственного воспитания в современной школе, острая необходимость её решения, явились основным мотивом выбора темы данного исследования. Несомненно, уроки русского языка и литературы – это беспроектные формы работы при формировании духовно-нравственной культуры современных школьников. Необходимо рассмотреть как происходит данный процесс.

**Изложение основного материала исследования.** Литература – это могучее средство воспитания. Великие писатели и мастера слова касались в своих шедеврах такой главной проблемы человеческой жизни, как проблема нравственности. Литературу М. Горький назвал «предметом человековедения», а сами уроки литературы, русской словесности Твардовский определил, как «уроки нравственного прозрения».

Объектом изучения предмета литература является художественное произведение, оно и выполняет роль звена в процессе взаимодействия между педагогом и обучающимися. Художественное произведение состоит из текста и, обладая неопределимой силой воздействия на ребёнка, оно в кратчайшие сроки формирует у ребёнка представление о добре и зле. Когда учитель, проанализировав вместе с обучающимися то или иное художественное произведение, ставит перед детьми вопрос «Почему такой факт имел место быть?», «Что способствовало тому или иному развитию событий?», учитель не просто просит ответа на вопросы, учитель занимается процессом формирования нравственной позиции каждого обучающегося. В своей практической деятельности при формировании духовно-нравственной культуры школьников на уроках русского языка и литературы, нами используется метод оценок, анализа, синтеза, различные образовательные технологии, игровые методики и личностно-ориентированный подход. В 5-6 классах уместно использовать такие приемы, как сопоставление (нахождение сходств и различий), «Задай вопрос к тексту», «Чтение с пометками», «Восстанови текст» и др. Это способствует не только развитию смыслового чтения и анализу исходного текста, но и формирует вдумчивое отношение к прочитанному и, соответственно, способствует развитию нравственных качеств. При изучении романа Л. Толстого «Война и мир» акцентирую внимание учащихся на

эпизоде, когда Наташа Ростова уговаривает мать отдать подводы раненым в то время, когда Ростовы уже погрузили свое добро и собрались покинуть Москву. Данный эпизод воспитывает неравнодушие к чужому страданию, готовность помочь. Эпизод «Петя Ростов в партизанском отряде» помогает учащимся понять, что пленный – это уже не враг, а просто несчастный человек, нуждающийся в сострадании. Одним из обязательных методов работы с учениками при формировании духовно-нравственной культуры является обращение непосредственно к личному опыту каждого обучающегося. Ребята моделируют, сопоставляют личным опытом и отвечают на вопросы «А как бы я поступил в той или иной ситуации?». При изучении рассказа «Кавказский пленник» Л.Н. Толстого ученики 5 класса, работая в группах, создают и заполняют кластеры по теме «Качества характера, помешавшие Костылину и помогшие Жилину освободиться». Работа строится по плану: сначала участники групп выбирают важные для характеристики персонажей эпизоды, затем анализируют поведение одного и другого персонажа, после этого перечисляют качества характера, проявленные героями рассказа в этих эпизодах. Вся работа вносится в заготовленный макет кластера. Произведения Николая Васильевича часто заставляют читателя задуматься о духовно-нравственных проблемах. Так при изучении повести «Тарас Бульба» применяю метод литературной дуэли. Данный вид работы вызывает живой отклик у учеников. Учащиеся характеризуют поступок Андрия, его предательство и любовь. Мне радостно, что большинство ребят всё же осуждают его предательство ради любви. Но всегда звучит и другая точка зрения: плохо, что Андрий предал отца, брата, товарищей, мать, Родину, но он это сделал во имя любви, поэтому его можно понять. Выслушав такое мнение, предлагаю поразмышлять над этим поступком под другим углом: «Давайте посмотрим, как ведёт себя прекрасная панночка при встрече с Андрием в осаждённом Дубно. Она плачет, говорит, что у их любви нет будущего: «знаю слишком хорошо, что тебе нельзя любить меня; и знаю я, какой долг и завет твой: тебя зовут отец, товарищи, отчизна, а мы — враги тебе». Она могла бы сбежать с ним? Почему у неё даже мысли об этом не возникает? Какое слово ключевое в этой её фразе? Практически на каждом уроке говорим о нравственных категориях, о смысле жизни, о Родине. Часто предлагаю учащимся поразмышлять над проблемными вопросами, например: Что такое воспитание? Могут ли родительская любовь и доброта помочь преодолеть трудности? Что такое нравственность? Что такое духовность? Что заставляет человека в тяжелейших условиях до конца исполнять свой долг? Смогут ли книги сформировать у человека гражданскую позицию и твердые моральные принципы? Согласны ли вы с утверждением, что для истинных любителей чтения – это духовный процесс, а не просто получение информации?

**Выводы.** Формирование духовно-нравственной культуры подрастающего поколения начинается с малого, на локальном уровне – с уроков русского языка и литературы. Этот самый локальный уровень и является стартом в воспитании всей нации. Невозможно создать качественное экономическое общество, обходя этап привития нравственной культуры. Здесь необходимо формировать саму нравственную позицию школьника, используя различные методы и средства в рамках филологических дисциплин. Образование предполагает обучение и воспитание: обучая основам русского языка и литературы, воспитываем духовно-нравственные качества школьника, человека, гражданина. Это есть важнейшие условия развития Российской Федерации в целом.

**Аннотация.** В данной статье рассматривается значимость формирования духовно-нравственной культуры в процессе изучения русского языка и литературы. Поход, положенный на концепцию духовно-нравственного развития, имеет место быть как в научном, так и в практическом мире.

**Ключевые слова:** духовно-нравственная культура, духовно-нравственное воспитание, концепция духовно-нравственного воспитания, русский язык, литература.

**Annotation.** This article discusses the importance of the formation of spiritual and moral culture in the process of studying the Russian language and literature. The approach based on the concept of spiritual and moral development takes place both in the scientific and practical world.

**Keywords:** spiritual and moral culture, spiritual and moral education, the concept of spiritual and moral education, Russian language, literature.

#### **Литература:**

1. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Текст] / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков: серия «Стандарты второго поколения»: М.: Просвещение, 2009 – 23 с.

2. Чавыкина, У.Г. Взаимодействие социально-культурных учреждений с муниципальной общеобразовательной организацией в целях реализации мероприятий по этнокультурному образованию детей и подростков [Текст] У.Г. Чавыкина: Этнокультурная деятельность в современных образовательных организациях и учреждениях культуры: опыт, проблемы, перспективы: материалы Междунардн. Научн.-практ. конф. (Москва, 25 марта 2017 г.) / редкол.: Т.И. Бакланова [и др.]. - Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017 – 440 с.

#### **УДК 373.31**

### **ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЛИЧНОСТНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ (НА ПРИМЕРЕ СМЫСЛООБРАЗОВАНИЯ)**

*кандидат педагогических наук, доцент Лаптиева Галина Григорьевна  
Воронежский государственный педагогический университет (г. Воронеж);  
студентка IV курса психолого-педагогического факультета Якушова Дарья Сергеевна  
Воронежский государственный педагогический университет (г. Воронеж)*

**Постановка проблемы.** Современные реалии требуют от школы развития у младших школьников универсальных способов действий. Приоритетным требованием общества к образовательной системе является формирование личностных универсальных учебных действий, одним из которых является действие смыслообразования.

**Изложение основного материала исследования.** Действие смыслообразования в учебном процессе представляет собой «установление учащимися связи между целью учебной деятельности и ее мотивом, другими словами, между результатом – продуктом учения, побуждающим деятельность, и тем, ради чего она

осуществляется. Ученик должен задаваться вопросом о том, какое значение, смысл имеет для него учение, и уметь находить ответ на него» [5].

Согласно ФГОС основного общего образования, смыслообразование – это поиск и установление личностного смысла учения на основе устойчивой системы учебно-познавательных и социальных мотивов; понимания границ собственного знания/ незнания и стремления к преодолению этого разрыва [4].

К смыслообразованию относятся: обнаружение обучающимися личностного смысла учения, то есть «значимости для себя», учебно-познавательный интерес к новому учебному материалу, учебный мотив, ориентация на понимание причин успеха в учебной деятельности, формирование мотивов достижения и социального признания, мотив, реализующий потребность в социально значимой и социально оцениваемой деятельности, способность к самооценке на основе критериев успешности учебной деятельности.

Ю.В. Сенько уверен в том, что «образование – это своего рода способ производства смысла и понимания, а смысл образования – в образовании смыслов» [3].

Учащиеся развиваются в пространстве смыслов. Смысл выступает условием успешности любой деятельности (говоря о младших школьниках имеется в виду не только учебная деятельность – ведущая для данного возраста, но также игровая, трудовая, коммуникативная и другие). Личностный смысл – это переживание повышенной субъективной значимости предмета или события, оказавшихся в поле действия мотива [1]. Смыслообразующими называются мотивы, которые не только побуждают деятельность, но и придают ей личностный смысл.

Процесс обучения не является прямой передачей смыслов. Задача педагога состоит в том, чтобы в процессе учебной деятельности и общения постепенно вводить учащихся в поле собственных смыслов. При этом смыслы, транслируемые педагогом, не должны механически копироваться учащимися, а органично вплетаться в уже сформированную систему детских смыслов. Согласно Е.Г. Евдокимовой, процесс смыслообразования младших школьников включает в себя формирование ценностных ориентиров и смыслов учебной деятельности на основе развития познавательных интересов и познавательной активности [2].

На процесс смыслообразования учащихся влияют такие внешние факторы как потребность в переосмыслении полученных знаний, развитость рефлексии, мыслительных процессов, личные проблемы и другие. Личность, строя собственную иерархию смыслов, использует не только знания, но и собственный опыт.

К критериям, по которым можно проследить уровень *сформированности смыслообразования* у младших школьников, мы отнесли:

1) Когнитивный критерий. Его показатель – полнота и объем готового знания как единицы смысла, стремление к самоизменению, проявление познавательной активности.

2) Эмоционально-ценностный критерий. Его показатель – степень развития личного эмоционально-ценностного отношения к воспринимаемому образу, который приводит к формированию специфической ценностно-смысловой установки.

3) Поведенческий критерий. Его показатели:

а) готовность подключать новые объекты, явления в уже существующую и действующую систему смысловых связей, а так же способность к созданию целостного смыслового поля – предпосылки порождения наиболее устойчивых смыслов; наличие высокого уровня школьной мотивации и мотивации на успех, стремление к нему;

б) степень способности оценить поведение своё и окружающих с позиции действия учебно-познавательных и социальных мотивов.

На их основе нами были определены *уровни смыслообразования* младших школьников:

**Высокий уровень:** учащимся характерно проявление яркого познавательного интереса, высокое стремление к получению высоких оценок. Младшие школьники с высоким уровнем смыслообразования склонны к самоизменению – приобретению новых знаний и умений. Они стремятся к выполнению заданий повышенной сложности. У таких детей уже сформирована система взглядов, убеждений, эмоционально-ценностное отношение к воспринимаемому образу, выработана личная специфическая ценностно-смысловая установка. Они способны создавать целостное смысловое поле, порождая наиболее устойчивые смыслы. Учащиеся с высоким уровнем смыслообразования нацелены на достижение высоких результатов личных учебных достижений, а так же мотивированы на успех, стремятся к нему. Такие дети способны к самоанализу и анализу поведения других людей с позиции действия учебно-познавательных и социальных мотивов.

**Средний уровень:** учащимся характерен неустойчивый познавательный интерес, нестабильное стремление к получению высоких оценок и самоизменению. Младшие школьники со средним уровнем смыслообразования стремятся к получению новых знаний и умений по тем предметам, которые им нравятся. У таких детей фрагментарно сформирована система взглядов, убеждений, эмоционально-ценностное отношение к воспринимаемому образу, личная специфическая ценностно-смысловая установка находится в процессе становления. Они не вполне способны создавать целостное смысловое поле, порождая наиболее устойчивые смыслы. Учащиеся со средним уровнем смыслообразования не достаточно мотивированы на высокий результат личных учебных достижений, а также имеют не выраженную мотивацию близкую к избеганию неудачи. У таких детей отчасти сформированы учебные и социальные мотивы, к концу начальной школы они в некоторой степени способны к самоанализу и анализу поведения других людей с позиции действия учебно-познавательных и социальных мотивов.

**Низкий уровень:** учащимся характерно равнодушное отношение к познаваемому, отсутствие познавательного интереса к изучаемым явлениям и фактам и безразличие к самому процессу обучения. Дети с низким уровнем смыслообразования не стремятся к получению высоких оценок. Склонны выполнять облегчённые задания, ориентированы на внеурочную деятельность (кружки, секции и т.д.). У таких детей не сформирована система взглядов, убеждений, принципов эмоционально-ценностное отношение к воспринимаемому образу, личная специфическая ценностно-смысловая установка находится в процессе становления. Они не достаточно мотивированы на высокий результат личных учебных достижений, а также не вполне способны создавать целостное смысловое поле, порождая наиболее устойчивые смыслы. У таких детей слабо сформированы учебные и социальные мотивы, учебный материал усваивают фрагментарно. У учащихся с низким уровнем смыслообразования сформирована мотивация избегания наказания и фиксация на неуспешности. У них не сформированы учебные и социальные мотивы, к концу начальной школы они так и

не способны к самоанализу и анализу поведения других людей с позиции действия учебно-познавательных и социальных мотивов.

К важным приемам, использование которых обеспечит процесс смыслообразования у младших школьников на уроках и во внеурочной деятельности, относятся:

1. Нацеливание учащихся на определение собственного отношения к каким-либо фактам, событиям, поступкам.
2. Предоставление учащимся возможности самостоятельно выбирать информацию и способ действия из предложенных учителем либо найденных самостоятельно.
3. Анализ информации как один из видов работы.
4. Создание ситуации с неоднозначным решением, двойственностью ценностного отношения. Например, можно рассмотреть поступок, поведение героя с двух сторон – и как положительное, и как отрицательное.
5. Создание собственного образа деятельности.
6. Обязательный этап рефлексии – определение учащимися отношения к содержанию занятия, к своим действиям, к участию в занятии.
7. Использование приема продолжения.
8. Составление приглашения прийти на занятие своему далекому другу с целью его заинтересовать.
9. Развитие эмпатийности – сопереживания чувствам другого [2].

**Выводы.** Таким образом, смыслообразование как один из видов личностных универсальных учебных действий связано с мотивационной стороной любой деятельности. Это процесс и результат взаимосвязи личностных смыслов и ценностей учащихся с культурными и социальными смыслами и ценностями, которые предлагает принять учитель в процессе обучения. В итоге у младшего школьника при грамотном и осторожном влиянии педагога формируется неповторимая, индивидуальная ценностно-смысловая позиция, которая будет определять его дальнейшую деятельность.

**Аннотация.** Одним из компонентов личностных универсальных учебных действий является смыслообразование. В статье рассматриваются сущность смыслообразования, критерии его сформированности у младших школьников.

**Ключевые слова:** личностные универсальные учебные действия; смыслообразование; критерии сформированности смыслообразования.

**Annotation.** Meaning formation is one of the components of personal common training activities. The paper examines the essence of meaning formation, its criteria of its formation in junior schoolchildren.

**Keywords:** personal common training activities; meaning formation; criteria of self determination formation.

#### **Литература:**

1. Болотова А.К. Психология развития / А.К. Болотова, О.Н. Молчанова. – М.: ЧеРо, 2015. – 524 с.
2. Евдокимова Е.Г. Педагогический контекст смыслообразования / Е.Г. Евдокимова // Известия Саратовского университета. – 2014. – №4-1. – С. 95-99
3. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования / Ю.В. Сенько. – Москва: Издательство МПСУ, 2015. – 252 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – Москва: Просвещение, 2018. – 48 с.
5. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система задания: пособие для учителя / А.Г. Асмолов [и др.]. – Москва: Просвещение, 2008. – С. 8.

#### **УДК 378.2**

#### **АНАЛИЗ ТВОРЧЕСКИХ РАБОТ ХУДОЖНИКОВ-ГРАФИКОВ ЕЛЕНА УЛЬКИНОЙ И РЕЙЧЕЛ ПИЗ**

*студент 4 курса Ларионова Дарья Борисовна  
Тюменский государственный университет (г. Тюмень);  
кандидат философских наук, доцент кафедры искусств Шохов Константин Олегович  
Тюменский государственный университет (г. Тюмень)*

**Постановка проблемы.** «Графика всегда сильно привлекала интерес художников как нечто чем можно искренне и откровенно выразить свои непосредственные впечатления и чувства, при этом используя не такие яркие краски, цвета, как например в живописи. Графика это диалог между белым и черным, благодаря чему рисунку получается более выразительным и контрастным» [6, с. 111].

Таким образом, можно прийти к выводу, что с большой свободой и гибкостью графика варьирует границы пространственности и плоскостности. Для графических произведений могут быть свойственны тщательность построения пространства и объема, "ювелирность" разработки мельчайших элементов фактуры и выявления структуры предмета. Также использование визуальных символов помогает быстро передавать идеи или понятия, а графические символы являются надежным «языком» всех визуальных искусств, и именно такой подход в своих работах используют разных эпох художники.

**Изложение основного материала исследования.** В связи с этим аналогичным образом, для сравнения возьмем Улькина Е.Н. и Рейчел П., два казалось бы разных художника, с разных культур, социальных групп, но они все равно схожи. Их объединяет графика, тонкая линия, и «ювелирность» их работ, сложное композиционное решение и композиционные приемы, это то, что присутствует в их работах.

Если же говорить, об Улькиной Елене Николаевне родилась она в 1947 году в городе Швибусе (Польша). Графика Елены Улькиной отличается солидной профессиональной школой и ясным композиционным видением будущего произведения, позволяющие ей воплощать любые, самые сложные идеи в выразительные графические образы. И, несмотря на разнообразие тем, и сюжетов, постоянным источником вдохновения художницы служат старинные дома и природа. Елена Николаевна необычна среди художников своей манерой исполнения, ее волшебная способность связать архитектуру старинных домов и текстуру корней и ветвей деревьев просто захватывает дух. Ее способность передавать как жизнеспособность роста, так и

естественный цикл распада. Она открыла новое окно в таинственность и загадочность, которые всегда будут в ее картинах.

Помимо этого, в своих графических работах, в отличие от Рейчел Пиз, Улькина соединяет природу с архитектурой города, а Рейчел изображает только природу, пытаясь запечатлеть каждую деталь. Елена Николаевна блестяще использует пространство листа, свет, текстуры, в ее работах присутствует много деталей, но нет загруженности на листе. Ее интуитивная близость к своим работам, делают ее картины необыкновенными.

Следует учесть, что особую художественную выразительность работам Улькиной придает необычные композиционные решения. Работы художника отличает коллажное соединение частей, игра черного и белого. В большинстве своих картин она использует какой-то «знак», «символ», через который происходит вход в работу. Художник зачастую выстраивает работу на нюансах, чтобы передать пространство и объёмность, и добавляет несколько контрастных, напряженных по тону, насыщенных деталей в центре композиции, для усиления образа. «Работы Е.Н. Улькиной останавливают и приковывают наше внимание, не позволяя нашему взгляду пройти мимо, нельзя не остановиться, чтобы разглядеть этот замысловатый лабиринт из совмещенных деталей домов, деревьев, природы и всего окружающего мира» [5]. Ее работы в какой-то степени перекликаются с работами американского художника Рейчел Пиз. Оба художника используют большие форматы и играют с полутонами.

Если говорить о Рейчел Пиз, то в настоящее время она живет и работает в Лос-Анджелесе, Калифорния. Обучалась в Университете Пердью в области химии, затем получила степень бакалавра в изобразительном искусстве со степенью бакалавра в области биологии, а после получила степень магистра в школе искусств и дизайна Пенсильванского университета. Также является обладателем многих премий, стипендий и грантов, включая грант международного опыта для обучения в Италии, стипендию Гарри Энгеля в области живописи и графики, стипендию Чарльза Ланхема, грант Вермонтского студийного центра и премию Лоуренса Шпринца за выдающиеся достижения в искусстве.

В работах Рейчел историческое и поэтическое скопление величия природы. Она работает как интуитивно, так и концептуально, позволяя своим материалам играть важную роль в создании образов. Рейчел работает не случайно, а скорее логически. За долгие годы художники научились манипулировать тонкостями материалов. Каждая картина - выдуманное, эксцентричное и специфическое место. Разнообразные текстуры рисунков удивительно перекликаются с ощущением грубого, гладкого, закрученного, ощущением тайны, которое подчеркивает мир природы, лежащий вокруг нас.

Если говорить, о ее картинках, то в них существует напряженность между появлением и исчезновением, или еще лучше пейзажем, который, появляется в сложном экстравагантном существе. Кажется, что пейзажи Рейчел рисуются ветка за веткой, пока не появится определенная гармония. Темнота и свет чернил создают живой вид на заросли, поваленные деревья и трудные тропы — нелегкое чтение и нелегкий поход, но приключение никогда не бывает легким. Новое открытие приходит из трудностей, опасностей и вызовов. Это важные качества, которые проявляются в ее работе. Ее попытка определить конкретные условия природы приводит к этой выразительности, которая весьма оригинальна. Ничто не упускается из виду в том мрачном, загадочном мире, который воплощается в ее работе.

Следует отметить, что искусство, будь то изобразительное искусство, музыка или поэзия, не нуждается в объяснении. Художник проводит всю жизнь, изучая и исследуя, чтобы представить образы, которые внушают трепет и вдохновляют. Искусство требует открытости, чтобы человек мог установить с ним свою собственную связь. Все искусства ссылаются друг на друга, и все они, кажется, создают образы с помощью друг друга. Воображение зрителя воспринимает образ и рассматривает его, как слушание музыки, чтение стихов и оставляет вас с чем-то за пределами первоначального взгляда.

Большинство ее работ выполнены в кругу или овале, что очень необычно. Она один из графиков, который хочет увековечить в своих работах многолетнюю историю деревьев. Работы Пиз выражают философское и поэтическое отношение к природе, стремление запечатлеть и передать красоту окружающего мира.

В целом, несмотря на возраст, место, где они выросли и учились, работы Елены Улькиной и Рейчел Пиз довольно схожи. И их объединяет общая задача - передать величие природы, архитектуры, всю загадочность и красоту окружающего мира. У них необычный подход к написанию своих картин. В своих работах они хотят сохранить, задержать то, что может со временем уйти.

Изучив этих двух художников, и основываясь на их работах, мы-художники, может создать что-то третье. В своем творчестве я, например использовала бы работы не больших форматов и сочетала в себе элементы иллюстрации. Желание состоит в том, чтобы показать зрителю величественную и замысловатую природу в ее диком возбуждении (восторге, смятении, возвышении) с небольшими моментами архитектуры. При виде работ, зрители смогут задуматься, погрузиться в эти работы, у них появится желание рассматривать каждую детальку, и тем самым происходит развитие мышления. Соприкосновение природы с человеком, его разумом. Я вижу природу очень величественной, и какой-то замысловатой, не разгаданной.

**Выводы.** В этой краткой статье мы обратились к творчеству двух известных художников и дали возможность читателю познакомиться с их творчеством, пытаясь рассказать, какие интересные и необычные средства, методы могут быть использованы в искусстве графики, и какой глубокий, подчас не очевидный смысл можно найти в рисунках талантливых мастеров.

**Аннотация.** В данной статье рассмотрены основные приемы и средства выражения графики. Проанализированы особенности стиля, творчества двух художников-графиков Елены Улькиной и Рейчел Пиз. И также дан искусствоведческий анализ их графических работ, посвященных окружающему миру.

**Ключевые слова:** графика, сравнение, анализ, творчество, композиционное решение, композиционные приемы, тон, средства и приемы графики.

**Annotation.** This article discusses the main techniques and means of expressing graphics. Features of style and creativity of two graphic artists Elena Ulkina and Rachel Pease are analyzed. And also an art criticism analysis of their graphic works dedicated to the surrounding world is given.

**Keywords:** graphics, comparison, analysis, creativity, compositional solution, compositional techniques, tone, tools and techniques of graphics.

### Литература:

1. Арнхейм, Р. (1974) Искусство и визуальное восприятие: пер. сангл. / Р. Арнхейм. – М.: Прогресс. – 392 с.
2. Дианов, В. Пределы Рейчел Пиз [Электронный ресурс]. URL: <http://dianov-art.ru/2020/01/20/predely-rejchel-piz/>
3. Замысловатые деревья Рейчел Пиз [Электронный ресурс]. URL: [https://aboveart.ru/portfolio\\_page/rachael-pease/](https://aboveart.ru/portfolio_page/rachael-pease/)
4. Неменский, Б.Н. (1992) Мудрость красоты: учебное пособие для учителя [Текст] / Б.Н. Неменский. – М.: Просвещение.
5. Пермякова, И. Обманчивая простота. Выставка Елены Улькиной в Тюмени (2008) [Электронный ресурс]. URL: <https://vsluh.ru/news/society/134398>
6. Райгородский, Л.Д. (2014). Рисунки говорят [Электронный ресурс]. Вестник Санкт-Петербургского университета. Искусствоведение, 4(2), 111-119. URL: <https://artsjournal.spbu.ru/article/view/4495>
7. Флоренский, П.А. (1993) Анализ пространственности и времени в художественных произведениях. М., С. 72-82.

### УДК 371

#### СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ КАК ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ

*кандидат педагогических наук Макаренко Юлия Владимировна  
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного  
учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)*

**Постановка проблемы.** Технический прогресс XXI века основывается, как известно, на формировании огромного количества трендов, тенденций в различных областях жизнедеятельности социума. В последнее время именно сфера предоставления образовательных услуг в большей степени подвергается следованию тенденциям. Так, ведущей педагогической технологией сейчас является лично-ориентированный подход к организации учебного процесса на всех уровнях образования. Это предусматривает выделение субъекта такого процесса (обучающегося) в качестве центрального получателя образовательных и воспитательных услуг, возросшее значение его личности и развития индивидуальности. Такая тенденция направлена на удовлетворение гуманистического потенциала и гуманистических ценностей, что особенно актуально сейчас, в период освобождения от предрассудков общества прошлого поколения, вхождение в принципиально новую, технологичную эпоху.

Кроме того, вторым важнейшим трендом в современном образовании является информатизация (или по-другому цифрология), направленная на организацию образовательного процесса с помощью технических средств цифровой среды, а также на оптимизацию этого процесса. В связи с этим регулярно обновляется цифровое (компьютерное) оборудование, разрабатывается оптимизированное под конкретную интерактивную среду вуза программное обеспечение, усложняется сетевое и дистанционное взаимодействие между субъектами и, что самое главное, внедряются современные педагогические инновации в качестве инструмента управления качеством образовательных услуг.

**Изложение основного материала исследования.** Е.В. Подольская считает, что инновации в образовании представляют собой «процесс совершенствования педагогических технологий, совокупность методов, приемов и средств обучения, один из существенных компонентов образовательной деятельности любого учебного заведения». Отсюда выходит, что «педагогические инновации – это нововведения в сфере педагогики, целенаправленное прогрессивное изменение, вносящее в образовательную среду стабильные элементы (новшества), улучшающие характеристики, как отдельных ее компонентов, так и самой образовательной системы в целом» [1].

Интересно, что такие инновации осуществляются не только с точки зрения использования ресурсов непосредственно системы образования, что соответствует интенсивному пути развития, но и, за счет привлечения дополнительных инвестиций в эту систему в виде оборудования, технологий, капитальных вложений и т.п., что соответствует экстенсивному пути развития.

Исследуя тему педагогической инноватики и внедрения педагогических инноваций как инструментов для оптимизации образовательного процесса, Р.Н. Юсуфбекова выделяет три блока в структуре инновационных процессов [3].

Итак, первый блок состоит в процессе конструирования принципиального нового объекта, его разработка. В этом случае исследователь предлагает приобщить такие категории, как концептуально новое в педагогической науке и педагогическом процессе; типология (классификация) педагогических новшеств; предпосылки создания новшества; критерии новизны; мера готовности новшества к освоению и активному эксплуатированию; этапы разработки новшеств в педагогике и т.д. Этот блок можно охарактеризовать как блок активной разработки, активной деятельности по конструированию новшества.

Второй блок характеризуется как блок восприятия, освоения и оценки новшества. Ему соответствуют такие концептуально значимые категории, как педагогическое сообщество; оценка, аналитика и освоение новшества; консерватизм и новаторство в педагогической науке; инновационная среда; готовность педагогического сообщества к восприятию и оценке новшества. Этот этап мы можем назвать аналитико-рефлексивным, поскольку в рамках него оценивается первоначальная эффективность и освоенность новшества в педагогическом сообществе.

Последний, третий блок состоит в непосредственном применении, эксплуатировании педагогического новшества. Здесь справедливо отметить изучение закономерностей и способов внедрения и эксплуатации новшества [3].

Итак, определившись со структурой инновационных процессов, которые являются основополагающими для исследования всеми педагогами, поскольку знание их основных принципов позволяет максимально

оптимизировать образовательный процесс и тем самым повлиять на повышение качества предоставляемых образовательных услуг. Однако знаний структуры недостаточно для полномасштабной картины влияния инноваций в сфере педагогики. В связи с этим необходимо рассмотреть приблизительную типологию инноваций в сфере образования. Итак, все инновации подразделяются на:

- внутрипредметные, направленные на реализацию внутри объекта педагогической деятельности – преподаваемого предмета, при чем во внимание следует принять специфику этого предмета, поскольку для технических и гуманитарных наук могут понадобиться разные инновационные и интерактивные технологии;
- общеметодические, состоящие во внедрении в педагогическую практику нетрадиционных – новейших, современных – педагогических цифровых и информационных технологий, универсальных по своей природе, так как их использование возможно в любой предметной области, что характеризуется общедоступностью и мультипредметностью;
- административные, направленные на регулирование решений, которые принимаются руководителями различных уровней и управленцами в сфере образования, способствующих эффективному функционированию всех субъектов учебного процесса;
- идеологические, являющиеся фундаментом для остальных инноваций, поскольку они следуют тенденциям времени и формируют благоприятную атмосферу для создания и развития наиболее актуальных и своевременных педагогических инноваций [1].

**Выводы.** Итак, подводя итоги, обратим внимание на специфику педагогических инноваций в системе влияния на управление качеством образовательных услуг. Отметим, что разработка подобных новшеств представляет собой положительный со всех сторон процесс: с одной стороны, он позволяет обучающимся максимально повысить эффективность усвоения учебного материала, с другой стороны – позволяет педагогам направить свою основную деятельность на формирование личностной ценностной системы качеств обучающегося, повысить собственную производительность, а также наиболее эффективно и оптимизированно управлять качеством образования.

**Аннотация.** В статье рассматриваются сущность и специфика современных педагогических инноваций в качестве инструмента управления качеством образовательных услуг. Кроме того, выявляется специфика процесса разработки, создания и применения таких инноваций с точки зрения оптимизации учебного процесса и управления качеством образования. В заключении статьи делается следующий вывод: разработка подобных новшеств представляет собой положительный со всех сторон процесс: с одной стороны, он позволяет обучающимся максимально повысить эффективность усвоения учебного материала, с другой стороны – позволяет педагогам направить свою основную деятельность на формирование личностной ценностной системы качеств обучающегося, повысить собственную производительность, а также наиболее эффективно и оптимизированно управлять качеством образования.

**Ключевые слова:** современные педагогические инновации, педагогическая инноватика, инновационная деятельность педагога, управление качеством образовательных услуг.

**Annotation.** The article discusses the nature and specificity of modern pedagogical innovations as a tool for managing the quality of educational services. In addition, the specificity of the process of developing, creating and applying such innovations from the point of view of optimizing the educational process and managing the quality of education is revealed. The article concludes with the following conclusion: the development of such innovations is a positive process from all sides: on the one hand, it allows students to maximize the efficiency of learning material, and on the other hand, allows teachers to direct their the main activity is the formation of a student's personal value system of qualities, to increase their own productivity, and also to manage the quality of education most effectively and optimally.

**Keywords:** modern pedagogical innovations, pedagogical innovations, innovative activities of a teacher, quality management of educational services.

#### **Литература:**

1. Подольская Е.А. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособ. / Е.А. Подольская. – Харьков: Изд-во НУА, 2010. – 316 с.
2. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины / Авторы-составители М.Ю. Олешков, В.М. Уваров. – М.: Компания Спутник, 2006. – 191 с.
3. Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогической инноватики. Опыт разработки теории инновационных процессов в образовании / Н.Р. Юсуфбекова. – М., 1991.

УДК 159.944.3

### **ПРОЯВЛЕНИЕ СОСТОЯНИЙ СНИЖЕННОЙ РАБОТОСПОСОБНОСТИ У ОПЕРАТОРОВ ПОЛУЧЕНИЯ НЕПРЕРЫВНОГО СТЕКЛОВОЛОКНА**

*старший преподаватель Макарова Оксана Александровна  
Елабужский институт Федерального государственного  
автономного образовательного учреждения высшего образования  
«Казанский федеральный университет» (г. Елабуга)*

**Постановка проблемы.** Оператор получения непрерывного стекловолокна – профессия, которая сегодня является достаточно актуальной. Производство стекловолокна набирает все большие обороты во всем мире и в России в том числе, за счет то, что само производимое сырье достаточно востребовано во всех сферах жизнедеятельности: машиностроении, авиакосмической технике, транспортном машиностроении, станкостроении, судостроении, электро- и вычислительной технике, строительстве и др. Но от этого данная профессия не становится более популярной. Она не является высокооплачиваемой, при различных условиях, создаваемых для мотивации сотрудников предприятия и льгот, производство стекловолокна остается все-таки вредным производством. Справедливым будет также заметить, что для самих профессионалов оно является трудным и психологически, и физически. Достаточно высокой является автоматизированность труда, большинство операций, связанных с запуском оборудования, не составят большого труда, но являются монотонными. С другой же стороны есть множество операций, где необходимы физические усилия, это подготовка бобин для намотки стекловолокна, установка их на бобинодержатели и снятие, подвешивание их

на конвейер. И эта часть работы влечет за собой снижение работоспособности оператора. К изучению работоспособности в психологии прибегают достаточно часто, как в отношении представителей интеллектуального труда [1], [2], [4], [5], [7], так и представителей рабочих специальностей [6], [8]. При этом если речь идет о рабочих специальностях, то очень часто в центре внимания оказывается человек-оператор. Однако недостаточным можно считать количество работ, посвященных изучению работоспособности сотрудников предприятий по производству стекловолокна.

**Изложение основного материала исследования.** Целью исследования, представленного в данной статье, стало изучение особенностей проявления состояний сниженной работоспособности операторов получения непрерывного стекловолокна (далее операторов ПНС). В исследовании приняло участие 72 оператора, из числа которых были выделены 3 выборки: высококвалифицированных (операторы 5-6 разрядов) в количестве 27 человек, среднеквалифицированных (операторы 4 разряда) – 24 человека, низкоквалифицированных (операторы 3 разряда) – 21 человек. Все операторы - мужчины. Диагностика респондентов проводилось с использованием теста ДОРС, модифицированного А.Б. Леоновой и С.Б. Величковой [3]. В названной методике авторы выделяют такие состояния сниженной работоспособности как утомление, стресс, монотония и пресыщение. Подобные состояния имеют тенденцию к накоплению, но значит ли это что с повышением квалификационного разряда, будем наблюдать и качественное, и количественное их повышение?

Первичные статистические данные проведенного исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Проявления состояний сниженной работоспособности в зависимости от уровня квалификации**

состояния сниженной работоспособности	степень выраженности	высококвалифицированные (%)	среднеквалифицированные (%)	низкоквалифицированные (%)
утомление	низкая	22,2	0	0
	умеренная	63	20,8	42,9
	выраженная	14,8	45,8	57,1
	высокая	0	33,4	0
монотония	низкая	18,5	4,2	0
	умеренная	66,7	50	24
	выраженная	11,1	29,2	38
	высокая	3,7	16,6	38
пресыщение	низкая	14,8	0	0
	умеренная	66,7	29,2	33,3
	выраженная	18,5	50	52,4
	высокая	0	20,8	14,3
стресс	низкая	37	4,2	19
	умеренная	33,3	33,4	28,5
	выраженная	18,6	41,6	24
	высокая	11,1	20,8	28,5

Данные, представленные в таблице, свидетельствуют о том, что в группе высококвалифицированных операторов ПНС утомление, монотония и пресыщение в основном имеют умеренную степень, а стресс умеренную и низкую выраженность. В группе среднеквалифицированных операторов утомление, пресыщение и стресс ярко выражены, и лишь монотония проявляется умеренно. В группе же низкоквалифицированных операторов утомление и пресыщение являются выраженными. Монотония имеет выраженную и высокую степень, стресс в данной группе выражен в наибольшей степени (от умеренной до высокой степени). Анализ количественных показателей говорит о различной выраженности состояний сниженной работоспособности у операторов с разным уровнем квалификации. Утомление и пресыщение выше всего в группе среднеквалифицированных, монотония и стресс у низкоквалифицированных операторов. Это значит, что с повышением разряда проявления сниженной работоспособности снижаются. Возможно, более высокий квалификационный разряд способствует повышению удовлетворенности своей профессией в целом, условиями труда, что в свою очередь поддерживает нормальный уровень работоспособности рабочего.

Статистический анализ, проведенный при помощи t-критерия Стьюдента, также указывает на наличие различий между проявлениями показателей у операторов разных групп (табл. 2). Больше всего различий обнаружено между выборками высококвалифицированных и низкоквалифицированных операторов. По утомлению, монотонии и пресыщению наблюдаются статистически значимые различия, по показателю стресса имеются различия на уровне тенденции.

Различия состояний сниженной работоспособности у операторов ПНС

tЭмп	ВК и СК		СК и НК		НК и ВК	
	p≤0.05	p≤0.01	p≤0.05	p≤0.01	p≤0.05	p≤0.01
состояния сниженной работоспособности	2	2.68	2.02	2.7	2.01	2.69
утомление	4,3**		0,1		4,7**	
монотония	1,7		2,6*		4,6**	
пресыщение	3,8**		1		5,1**	
стресс	1,1		1,4		2,2*	

Примечание: ВК – высококвалифицированные; СК – среднеквалифицированные;

НК – низкоквалифицированные;

\* - различия на уровне  $p \leq 0.05$ ; \*\* - различия на уровне  $p \leq 0.01$

Группы высококвалифицированных и среднеквалифицированных операторов отличаются только по показателям утомления и пресыщения, средне- и низкоквалифицированные лишь по монотонии (различия на уровне тенденции).

Корреляционный анализ (проведенный при помощи коэффициента корреляции r-Пирсона) показал наличие отрицательных связей между квалификационным разрядом оператора и монотонией ( $r = -0.285$ ), пресыщением ( $r = -0.514$ ) и стрессом ( $r = -0.37$ ). Действительно с повышением разряда у оператора ПНС снижаются ощущения однообразной работы, стереотипности действий, чувство равнодушия к трудовым операциям, перенапряжение, негативные эмоции. Это явный признак адаптации сотрудника, так как часто высокий разряд имеют более опытные операторы с достаточно большим стажем работы. Все это позволяет им осуществлять свои профессиональные действия на высоком уровне. И только утомление имеет положительную связь с разрядом ( $r = 0.41$ ). Состояние утомления имеет тенденцию накапливаться с повышением разряда. Но нужно также заметить, что все выявление связи состояний сниженной работоспособности с разрядом являются достаточно слабыми, что не дает нам возможности говорить о наличии зависимостей проявления состояний сниженной работоспособности от разряда.

**Выводы.** Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о том, что существуют различия в проявлениях состояний утомления, монотонии, пресыщения и стресса у операторов ПНС. У высококвалифицированных операторов они выражены умеренно. У средне- и низкоквалифицированных они более ярко выражены. Причем наибольшие различия наблюдаются между группой операторов 5-6 и группой операторов 3 разряда, что позволяет утверждать, операторы с более высоким квалификационным разрядом имеют более высокую и устойчивую работоспособность. Хотя и существенных корреляционных связей разряда с состояниями сниженной работоспособности обнаружено в нашем исследовании не было. Этим обуславливается необходимость дальнейшего изучения механизма проявления состояний сниженной работоспособности у операторов ПНС.

**Аннотация.** В статье рассматриваются проявления сниженной работоспособности операторов ПНС. В эмпирическом исследовании выявлены различия в показателях стресса, монотонии, утомления и пресыщения в зависимости от квалификационного разряда оператора (5-6, 4 или 3).

**Ключевые слова:** оператор получения непрерывного стекловолокна, сниженная работоспособность, утомление, монотония, пресыщение, стресс.

**Annotation.** The article discusses the manifestations of reduced efficiency of operators PNS. An empirical study revealed differences in indicators of stress, monotony, fatigue and satiety, depending on the qualification level of the operator (5-6, 4 or 3).

**Keywords:** continuous fiberglass operator, decreased working capacity, fatigue, monotony, satiety, stress.

#### Литература:

1. Антипова Е.И., Шибкова Д.З. Оценка работоспособности специалистов по социальной работе по результатам хронорефлексографии // Вестник психофизиологии. СПб.: Научно-практический центр "Психосоматическая нормализация". №2, 2019. – С. 73-79.
2. Куваева И.О., Полеванов Д.В., Алибаева В.М., Казанцева Д.И., Сафонова М.И. Исследование взаимосвязи состояний сниженной работоспособности и формально-динамических свойств индивидуальности // Материалы международного форума «COGNITIVE NEUROSCIENCE – 2019». Екатеринбург: Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина. 2020. – С. 225-227.
3. Леонова А.Б., Величковская С.Б. Дифференциальная диагностика состояний сниженной работоспособности // Психология психических состояний: сб. ст. / под ред. А. О. Прохорова. Казань: Центр инновационных технологий, 2002. Вып. 4. С. 326-343.
4. Матюшин В.В., Блиникова И.В. Осознанность и функциональные состояния работающего человека // Материалы V Международной научной конференции «Психология стресса и совладающего поведения: вызовы, ресурсы, благополучие». Кострома: Костромской государственный университет. В 2 томах. 2019. – С. 530-534.
5. Сафонова В.Р. Анализ показателей работоспособности студенток медицинского вуза с разным уровнем здоровья // Современные проблемы науки и образования. Пенза: Издательский Дом "Академия Естественных наук". №2, 2012. – С. 364.
6. Сетко Н.П., Мовергоз С.В., Булычева Е.В. Особенности функционального состояния организма операторов и машинистов нефтехимического предприятия в зависимости от трудового стажа // Медицина труда и промышленная экология. М.: Научно-исследовательский институт медицины труда имени академика Н.Ф. Измерова. Т. 60, № 1, 2020. – С. 25-29.

7. Яковенко О.В., Дударев В.М., Балобанова А.С. Дифференцированная оценка сниженной работоспособности студентов в период семестрового обучения в медицинском вузе // Материалы XXIII съезда физиологического общества им. И.П. Павлова с международным участием. М.: Издательство Истоки. 2017. - С. 1476-1477.

8. Ljdokova G.M., Talysheva I.A., Gaifullina N.G. Psychophysiological and psychological characteristics of young drivers. Life Science Journal 2014; 11(10): 694-696.

УДК 372.874

## РАЗРАБОТКА ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ ПО ИССЛЕДОВАНИЮ УРОВНЯ СПОСОБНОСТИ СОЗДАВАТЬ ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ОБРАЗ ПОДРОСТКАМИ СРЕДСТВАМИ ПЕЧАТНОЙ ГРАФИКИ

*студентка Макуева Анастасия Камилевна  
Федеральное государственное автономное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);  
кандидат педагогических наук, доцент Овсянникова Оксана Александровна  
Федеральное государственное автономное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)*

**Постановка проблемы.** Современное общество нуждается в творческих личностях, так как именно они имеют более высокий уровень адаптации к новым условиям жизни. В связи с этим внимание педагогической науки к проблеме развития творческого потенциала учащихся в сфере изобразительного искусства системы школьного образования средствами создания соответствующих педагогических условий является оправданным. Участники Всемирной конференции ЮНЕСКО по образованию в области искусств «Создание творческого потенциала XXI века» рассматривают развитие подрастающего поколения исключительно через художественное образование, поскольку занятия изобразительной деятельностью развивает критическое мышление, эстетический вкус, чувство гармонии и красоты, творчества и самовыражения [1]. Одним из способов самовыражения подростка в изобразительной деятельности является создание художественного образа в творческих работах. Немало деятелей наук в различных сферах работали над изучением исследуемой проблемы (Г.В. Беда, Г.В.Ф. Гегель, В.С. Тюхтин и др.) [2], [4], [6]. Однако никто из вышеперечисленных ученых не рассматривал проблему развития образной сферы подростков средствами печатной графики.

**Изложение основного материала исследования.** Умение выражать свои мысли, а тем более чувства, всегда было проблематично для человека. Существует множество способов и подходов к решению данной проблемы, однако одним из эффективнейших средств является изобразительное искусство, так как оно предоставляет возможность выразить собственное чувство, создать на основе собственных эмоций художественный образ.

Стоит отметить необходимость формирования данного качества у детей подросткового возраста, так как именно в этот период у человека возникает острая необходимость в самовыражении. Особенности исследуемого возраста таковы, что множество присущих ему новообразований способствуют формированию образной сферы ребенка, но некоторые из них (например, такие как эмоциональная нестабильность) будут затруднять этот процесс и гармоничное развитие ребенка в целом.

Однако создание художественного образа средствами печатной графики послужит одним из наиболее эффективных механизмов решения указанной проблемы. Печатная графика является видом изобразительного искусства, представляющим собой печатные художественные произведения, основывающиеся на искусстве рисунка, но обладающие собственными изобразительными средствами и выразительными возможностями. Именно они позволят подростку найти новые способы самовыражения в творчестве.

Начинать работу по развитию способности создавать художественный образ средствами печатной графики необходимо с уточнения данного понятия, а также с разработки диагностического инструментария по исследованию уровня указанного качества подростков. Обратимся к последовательному рассмотрению понятия. Что же такое «художественный образ»? Философ В.С. Соловьев в своей статье говорит о художественном образе и об искусстве следующее: «Искусство воспроизводит не самые предметы и явления действительности, а только то, что видит в них художник...красота, разлитая в природе, в ее формах и красках, на картине является сосредоточенною, сгущенною, подчеркнутою» [5, с. 379]. А С.А. Белозерцев характеризует художественный образ неким сплавом эмоционального и рационального, который призван воздействовать и на чувства, и на умы людей [3]. Опираясь на эту теорию, а также труды ученых, мы определяем художественный образ как конкретный знак, символ, в котором заключена в единственном ее понимании, как для художника, так и для читателя, идея, обобщенная картина человеческой жизни, выраженная через призму эмоционально-личностного отношения в продукте художественной деятельности с использованием средств художественной выразительности. Можно трактовать художественный образ как инструмент познания мира, ведь он является наглядно-образным воссозданием реальной жизни. Одна из его важнейших особенностей – это диалог между исследователем и предметом, который он изображает.

Однако нет однозначного понятия, потому, формулируя наше определение, мы говорим, что способность создавать художественный образ средствами печатной графики – это умение преобразовать собственный жизненный опыт в эстетически значимый творческий продукт, в котором заключена авторская идея, исполненная при помощи графических средств художественной выразительности и активного использования разных печатных техник для создания наиболее яркого художественного образа в работе.

Необходимо уточнить данное понятие относительно детей подросткового возраста, не являющимися профессиональными художниками и осваивающими изобразительное искусство, в частности печатную графику как средство самовыражения.

Способность подростками создавать художественный образ средствами печатной графики – это последовательное преобразование собственного жизненного опыта в творческий продукт через приобретение

знания о классификации и техниках печатной графики; понимание и преобразование словесного образа произведения в визуальный; через создание художественного образа средствами печатной графики.

В соответствии с темой и целью исследования была организована и проведена начальная диагностика исследования уровня способности создавать художественный образ подростками средствами печатной графики. Исследование проводилось на базе МАОУ СОШ №70 города Тюмени с учащимися 6 класса, в нем приняли участие 25 учеников.

На основе уточненного нами понятия были выделены следующие показатели: знание классификации и техник печатной графики; понимание и преобразование словесного образа произведения в визуальный; создание художественного образа средствами печатной графики.

Для каждого из показателей были определены диагностические методы: тестирование; эссе и творческое задание. Опишем сущность диагностических заданий по показателям.

Первое диагностическое задание направлено на выявление уровня показателя «знание классификации и техник печатной графики»: учащимся предлагается пройти тестирование и ответить на ряд вопросов с вариантами ответа, а также требующих развернутого ответа. Например, подросткам предлагались следующие вопросы:

1. Печатная графика – это...

А). Вид изобразительного искусства, включающий рисунок и печатные художественные произведения, основывающиеся на искусстве рисунка, но обладающие собственными изобразительными средствами и выразительными возможностями.

Б). Изображение на плоскости, созданное графическими средствами.

В). Вид изобразительного искусства, в котором в качестве основных изобразительных средств, называемых графическими, используются свойства изобразительной поверхности и тональные отношения линий, штрихов и пятен.

2. Какие из терминов не относятся к печатной графике:

А). Эстамп

Б). Этюдник

В). Штрих

Г). Палитра

Для определения качества развития показателей, были установлены уровни (высокий, средний, низкий), которые оценивались в баллах.

Высокий уровень (3 балла) - учащийся знает все основные понятия, виды и техники печатной графики, может рассказать механизм работы всех видов печати. Средний уровень (2 балла) - учащийся затрудняется назвать основные понятия, виды и техники печатной графики, механизмы работы всех видов печати. Низкий уровень (1 балл) - учащийся не знает основные понятия, виды и техники печатной графики, не может рассказать механизм работы всех видов печати. В ходе выполнения данного задания у всего класса возникло множество вопросов, большинство учащихся не справились с заданием, так как не имели представления о печатной графике.

Второе диагностическое задание направлено на выявление уровня показателя «понимание и преобразование словесного образа произведения в визуальный». В этом задании учащимся предлагается написать мини-эссе, в котором они анализируют одну из работ, принадлежащих технике печатной графики (И. Павлов «Старая Москва»). В ходе написания они пишут о своих эмоциях и чувствах, возникших от просмотра произведения, а также сравнивают с работами других произведений искусства (по технике, приемам, языку, цвету и другим выразительным средствам).

Высокий уровень (3 балла) показывает учащийся, который умеет анализировать произведения других художников, понимает замысел, идею произведения; успешно определяет способы художественной интерпретации произведений. Средний уровень (2 балла) показывает учащийся, который умеет анализировать произведения других художников, не совсем точно понимает основную идею произведения; затрудняется в определении способов художественной интерпретации. Низкий уровень (1 балл) определяется, если учащийся не умеет анализировать произведения искусства, не совсем понимает основную идею произведения; не может определить способы художественной интерпретации.

Второе задание школьникам далось так же затруднительно: оно было воспринято буквально и поверхностно, глубокий анализ произведения искусства не смог совершить ни один из подростков. Отмечалась шаблонность эссе, а наводящие вопросы учителя, такие как: «что вы видите на картине?», «что вы чувствуете, глядя на нее?», «каково настроение города» и так далее, не привели к положительному результату. При проверке работ наблюдалось только перечисление отдельных предметов, замеченных на картине, а также негативное впечатление от работы, связанное только лишь с отсутствием в ней цвета.

Третье диагностическое задание было направлено на выявление уровня показателя «создание художественного образа средствами печатной графики». Задание посвящено созданию творческой работы в технике «монотипия» на тему «Мой сегодняшний день». По данному показателю также были установлены уровни (высокий, средний, низкий), которые оценивались в баллах.

Высокий уровень (3 балла) выполнения задания предполагает способность передать школьником через средства печатной графики авторский замысел произведения с использованием наиболее сложных средств выразительности и применение знаний на практике; способность применять и преобразовывать графические приемы. На среднем уровне (2 балла) выполнения задания ученик способен передавать через средства печатной графики авторский замысел с помощью минимальных и простых средств изобразительной выразительности, способен применять некоторые знания на практике; у него возникают трудности в способности применять графические приемы. Низкий уровень (1 балл) говорит о том, что у школьника возникают трудности в передаче через средства графики авторского замысла произведения, он применяет некоторые знания на практике; у школьника отсутствует способность применять графические приемы.

Задание выполнялось учащимися с интересом, однако, ребята не понимали, что такое художественный образ и как его создавать, а также у них возникало множество вопросов с освоением самой техники.

**Выводы.** Анализ начальной диагностики показал следующие результаты.

По первому показателю «знание классификации и техник печатной графики» низкий уровень выявился у 100 % респондентов (25 человек), средний и высокий уровень показателя не проявился.

По второму показателю «понимание и преобразование словесного образа произведения в визуальный» низкий уровень обнаружился у 90% школьников (22 человека), средний – у 10% подростков (3 человека), высокий уровень развитости показателя выявлен не был.

По показателю «создание художественного образа средствами печатной графики в ходе композиционной деятельности» низкий уровень был обнаружен у 80 % респондентов (20 человек), средний – у 20% (5 человек), высокий уровень не проявился.

Можно сделать вывод, что все три показателя «способности создавать художественного образ подростками средствами печатной графики» у подростков на начальном этапе диагностики представлены низким и средним уровнями, что ставит перед нами следующие задачи:

- необходимо дать подросткам основы теории печатной графики, познакомить с историей, а также технологией создания работ печатной графики;
- научить анализировать произведения искусства, видеть основную идею с целью создания более сложных выразительных художественных образов;
- продолжить работу над способностью создавать художественный образ средствами печатной графики, используя различные средства художественной выразительности.

Поставленные задачи будут осуществляться на развивающем этапе урока изобразительного искусства в общеобразовательной школе при условии выполнения необходимых условий, а также рационально подобранных форм и методов работы с подростками, направленных на развитие обозначенного качества.

**Аннотация.** Статья посвящена разработке диагностического инструментария по исследованию уровня развития у подростков способности создавать художественный образ средствами печатной графики, проведению начальной диагностики изучаемого качества школьников и ее анализу. Проблема изучена недостаточно, нуждается в исследованиях и дополнениях не только в теории, но и в практике художественного образования общеобразовательной школы. Печатная графика служит эффективным средством самовыражения подростков, так как новые изобразительно-выразительные средства позволяют углубленно поработать с художественным образом, по-новому выразить идею творческой работы. На основе уточненного понятия «способность создавать художественный образ средствами печатной графики» формулируются показатели данного качества подростков, для каждого показателя разработаны методы и диагностические задания для школьников. Данная статья будет интересна педагогам предметной области искусства.

**Ключевые слова:** художественный образ, печатная графика, подростки, диагностический инструментарий, метод творческих заданий, метод тестирования, метод эссе.

**Annotation.** The article is devoted to the development of diagnostic tools to study the level of development of teenagers' ability to create an artistic image by means of printed graphics, conducting initial diagnostics of the studied quality of schoolchildren and its analysis. The problem has not been studied enough, and needs research and additions not only in the theory, but also in the practice of art education in secondary schools. Printed graphics serve as an effective means of self-expression for teenagers, as new visual and expressive means allow them to work in depth with the artistic image, to Express the idea of creative work in a new way. Based on the refined concept of "the ability to create an artistic image by means of printed graphics", indicators of this quality of adolescents are formulated, methods and diagnostic tasks for schoolchildren are developed for each indicator. This article will be of interest to teachers in the subject area of art.

**Keyword:** Artistic image, printed graphics, teenagers, diagnostic tools, method of creative tasks, test method, essay method.

#### **Литература:**

1. Алексеева Л.Л. Современный информационный социум и художественное образование молодого поколения: потенциал и риски, эффективность и качество Москва – 2016. - С. 7-9.
2. Беда Г.В. Основы изобразительной грамоты. Москва: Издательство Просвещение, 1989.
3. Белозерцев С.А. Художественный образ в живописи учебных постановок // ШГПУ. – С. 1-2.
4. Гегель Г.В.Ф. Эстетика: В 4 т. - М.: Искусство, 1969-1971. - Т. 1.
5. Соловьев В.С. Общий смысл искусства. - Соч.: В 2 т. - М: Правда, 1990. Т. 2. С. 378-415.
6. Тухтин, В.С. О природе образа (Психич. отражение в свете идей кибернетики). - Москва: Высш. школа, 1963.

УДК 371

### **РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*студентка Моклюк Диана Эдуардовна  
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного  
учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)*

**Постановка проблемы.** В современной социально-экономической ситуации, которая сложилась в нашем государстве и мире в целом, развитие навыков эффективного взаимодействия и коммуникации выступает залогом формирования успешной и прогрессивной личности, которая владеет умением продуктивного сотрудничества с окружением.

Эффективность такого сотрудничества на прямую зависит от качества обмена информацией, что является залогом формирования необходимого коммуникативного опыта различных субъектов общения. Ранее освоение этого социального опыта обеспечивает широкий спектр коммуникативных средств для успешной реализации продуктивного взаимодействия. Таким образом, уровень самоактуализации личности зависит от сформированности коммуникативных навыков и умений и возникает необходимость методического обеспечения процесса их развития в педагогическом процессе.

Изложение основного материала исследования. Это психолого-педагогическая проблема нашла свое отражение в нормативно-правовых актах Российской Федерации. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования уделяется внимание формированию у младших

школьников умений ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения; умению выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач; овладению учебными действиями с языковыми единицами и умению использовать знания для решения познавательных, практических и коммуникативных задач [7].

**Изложение основного материала исследования.** Изучение научно-исследовательской литературы привело нас к выводу о том, что в современной науке рассмотрены несколько аспектов проблемы общения:

1. Особенности коммуникативного взаимодействия;
2. Процесс формирования коммуникативных умений и навыков в образовательной среде на основании педагогического и психологического подхода.

В основе теоретического обоснования вопроса формирования коммуникативных умений лежат труды таких ученых как В.Л. Анисимова, Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, В.И. Капинос, М.И. Лисина, С.Л. Рубинштейн, М.С. Соловейчик. Авторы выделяют понятие коммуникативных умений и предлагают спектр форм для их формирования. Однако в работах недостаточно рассмотрены особенности формирования коммуникативных умений в младшем школьном возрасте.

Анализ исследований Г.А. Немтышкиной позволяет определить наличие нескольких коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста, которые позволяют выработать коммуникативные навыки:

1. Умение излагать свои мысли ясно и четко;
2. Умение формулировать и задавать вопросы;
3. Умение взаимодействия во время общения;
4. Умение активного слушания и обсуждения вопросов;
5. Умение комментировать произошедшие события;
6. Умение понимать чувства собеседника;
7. Умение аргументировать собственную позицию;
8. Умение реконструировать высказывания для более легкого понимания со стороны собеседника [5].

Коммуникация по мнению С.Л. Рубинштейна представляет собой сложный процесс, в результате которого устанавливаются и развиваются контакты между членами общества. Порождается коммуникация потребностью людей во вступлении в совместную деятельность. Автор утверждает, что коммуникация включает в себя общий обмен информацией, процесс создания одной стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека [6].

Из этого следует, что коммуникативные умения являются сложными, осознаваемыми человеком коммуникативными действиями, в основе которых лежат систематизированные теоретические познания и практическая готовность ребенка к взаимодействию. Осознанность коммуникативных действий детей подтверждается способностью выстраивать процесс общения, соответствующая задачам, в условиях определенной коммуникативной ситуации и партнеру. При этом немаловажным является способность к анализу контактов со одноклассниками и взрослыми.

Получается, что коммуникативные умения подразумевают знания, элементарные умения, навыки, необходимые в процессе общения для выбора и осуществления адекватных коммуникативной ситуации действий. Поэтому главная цель активизации общения заключается в формировании коммуникативной активности обучаемых, при которой наблюдается поиск нестандартных способов решения коммуникативных задач, гибкость и мобильность способов действий, переход к творческой деятельности, обеспечивающей активную речевую среду.

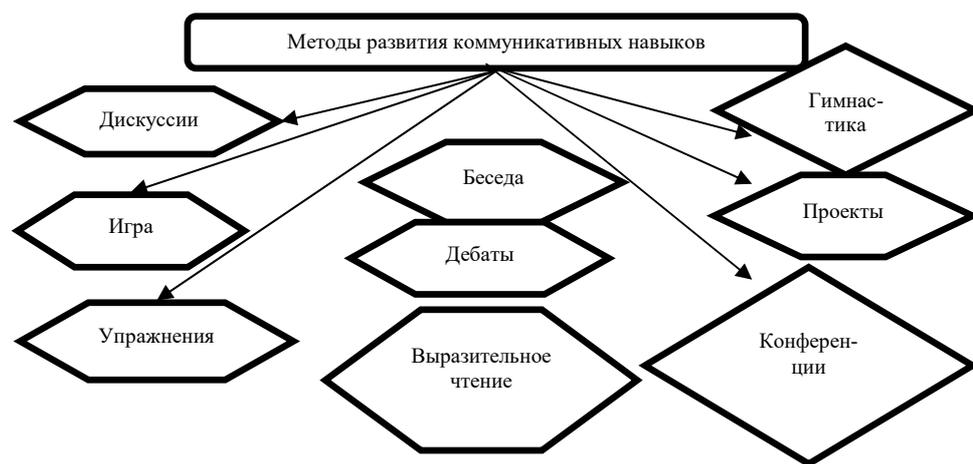
В рамках исследования Е.Н. Костенко было выявлено, что развитие коммуникативных умений младших школьников проходит по нескольким линиям:

1. К количественным накоплениям относится расширение словарного запаса и объема усвоенных высказываний;
2. Качественные изменения характеризуются произношением, развитием связной речи и уровнем понимания речи, которая обращена к ребенку;
3. Создание в условиях учебного диалога ситуации содержательно-предметного взаимодействия учащихся друг с другом с целью овладения коммуникативными умениями и навыками [4].

Наряду с развитием коммуникативных умений в методической литературе особое внимание уделяется развитию коммуникативных качеств младших школьников, которые оказывают наилучшее воздействие на адресата с учетом конкретной ситуации. К ним относятся:

1. Точность,
2. Понятность,
3. Богатство и разнообразие речи,
4. Чистота и выразительность речи.

Анализ педагогической и методической литературы позволяет нам выделить методы и приемы, которые используют учителя начальных классов, педагоги-психологи в развитии коммуникативных навыков младших школьников (Рис. 1).



**Рисунок 1. Методы развития коммуникативных умений**

Т.В. Иванова в рамках педагогической деятельности применяет метод беседы для организации активной речевой деятельности [3]. Г.Б. Адлер и Е.Н. Костенко среди эффективных методов формирования коммуникативных умений выделяют игры. В своей практической деятельности они применяют сюжетно-ролевые, дидактические и психологические игры [1, 4]. Г.М. Немтышкина использует упражнения для обогащения словарного запаса и развития диалогической и монологической речи. Т.В. Иванова утверждает, благоприятно на развитие коммуникативных умений влияет проведение дебатов, конференций и проектной деятельности [3]. Дыхательная и артикуляционная и гимнастика с проговариванием чистоговорок и скороговорок эффективно применяется в работе И.А. Брякотниной [2].

**Выводы.** Таким образом, формирование коммуникативных умений зависит от активности речевой деятельности ребенка. Она включает в себя использование на уроках различных методов развития коммуникативных умений. Среди этих методов можно выделить игры, беседы, диалоговое и монологическое общение. Кроме этого активное учебное речевое развитие в младшем школьном возрасте происходит благодаря организации форм внеучебной и учебной работы, сюда можно отнести инсценировку сказок, конференции и создание учебных проектов. Эти виды взаимодействия в рамках уроков позволяет достигнуть максимальной речевой активности учеников и повысить степень сформированности коммуникативных умений для благополучной социализации и личностного развития.

**Аннотация.** В статье рассмотрены ключевые аспекты коммуникативных умений в младшем школьном возрасте. Выделены основные умения. На основании анализа научно-исследовательской литературы выявлены эффективные методы, которые применяют для формирования коммуникативных умений в младшем школьном возрасте.

**Ключевые слова:** коммуникативные умения, коммуникация.

**Annotation.** The article discusses the key aspects of communicative skills in primary school age. Highlighted basic skills. Based on the analysis of the research literature, effective methods have been identified that are used to form communicative skills in primary school age.

**Keywords:** communicative skills, communication.

**Литература:**

1. Адлер, Г.Б. Развитие коммуникативных способностей младших школьников Режим доступа: <http://открытыйурок.рф/статьи/657463/>.
2. Брякотнина, И.А. Использование артикуляционных гимнастик, чистоговорок и скороговорок на занятиях по развитию речи с детьми 5-6 лет. Режим доступа: <http://открытыйурок.рф/статьи/595153/>.
3. Иванова, Т.В. Игровые обучающие ситуации - нетрадиционная форма речевой работы с дошкольниками. Режим доступа: <http://открытыйурок.рф/статьи/642563/>.
4. Костенко, Е.Н. Развитие коммуникативных умений у детей через игры-занятия с элементами тренинга. Режим доступа: <http://открытыйурок.рф/статьи/503175/>.
5. Немтышкина, Г.А. Методы и приемы работы по развитию речи младших школьников на уроках и во внеклассной работе. Режим доступа: <http://открытыйурок.рф/статьи/585494/>.
6. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000 г. С. 712.
7. ФГОС НОО. Режим доступа: [http://sch10.rybadm.ru/1/docum/fgos\\_noo\\_2015.pdf](http://sch10.rybadm.ru/1/docum/fgos_noo_2015.pdf).

*доктор педагогических наук, профессор,  
профессор кафедры психологии Муханова Исита Вахидовна  
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный)*

**Постановка проблемы.** Как известно литература формирует систему нравственных ценностей человека, оказывая огромное влияние на духовность личности. При этом литература не предлагает готовых рецептов на решение тех или иных нравственно-общественных проблем, она мотивирует читателя на самостоятельный поиск, заставляя думать, анализировать, сравнивать и резюмировать. Творчество каждого писателя обладает огромным духовным и нравственным потенциалом, потому что изучение произведений во многих случаях помогает читателю познать окружающий мир, среду, различать добро и зло, ориентироваться в реальной действительности.

Изучение литературы связано с гармоничным развитием личности, это познание истории своего народа, изучение образа жизни, этнической культуры. Говоря о чеченской литературе, следует акцентировать внимание на ее этическом начале и своеобразном нравственном стержне, который был сформирован такими классиками как М. Исаева, М.-С. Гадаев, А. Айдамиров, М. Мамакаев, А. Мамакаев, А. Сулейманов и др. Главная идея произведений корифеев чеченской литературы, на наш взгляд – гуманистическое начало, любовь к своему народу, любовь к человеку, к его душе, к его мыслям и стремлениям. Как отмечено в работе [1] в учебно-воспитательном процессе школы недостаточно используется гуманистический потенциал народной культуры, в том числе и национальной литературы. Как писал А. Эйнштейн: «Важнейшее из человеческих усилий — стремление к нравственности. От него зависит наша внутренняя устойчивость и само наше существование. Только нравственность в наших поступках придает красоту и достоинство нашей жизни. Сделать ее живой силой и помочь ясно осознать ее значение — главная задача образования».

В контексте заявленной темы нами предпринята попытка анализа нравственных концептов в чеченской литературе на примере творчества выдающегося чеченского писателя, мыслителя и педагога А. Сулейманова.

**Изложение основного материала исследования.** Как показывает исторический анализ, основой жизни чеченского народа на всех этапах его развития являлось достижение высшей духовности и нравственности, которая выражается в концепте кьонахалла. Многие народы мира выработали и основывались в своей жизнедеятельности на принципах моральных кодексов чести. Достаточно сказать о европейском кодексе рыцаря, японском кодексе самурая – «Бусидо», афганском – «Пуштун-вали», которым следовало соответствовать, чтобы стать рыцарем, самураем, пуштуном. Сравнительный анализ перечисленных кодексов чести позволяет нам сделать вывод о том, что чеченский этический кодекс кьонахалла, подробно описанный Л. Ильясовым, отличается от других тем, что основа формирования совершенной, идеальной личности связана именно с нравственной стороной человека. Достижение высшей ступени нравственности – это и есть для чеченца кьонахалла, и эту ступень может достичь любой представитель чеченского общества, независимо от этнической и гендерной принадлежности. В работе [2] подчеркнуто, что процесс формирования нравственности личности закладывается на самых ранних этапах развития личности и в первую очередь связан с семьей, с тем, кто выступает в роли первых социализаторов и воспитателей. Отличительной особенностью чеченского этического кодекса «Кьонахалла» также является то, что он не знает сословных ограничений. Кьонахом может стать каждый, кто достигает определенного нравственного идеала, для кого превыше всего понятие чести и личного достоинства. Часто можно услышать в чеченском обществе оценку представительниц прекрасного пола, когда говорят «кьонах стаг ю и».

Кьонах – это историческое явление, как бы ни менялось время, требования, предъявляемые к кьонаху остаются постоянными. Это сын народа, в определенном смысле аскет, готовый жертвовать собой, своими интересами ради народа, отечества.

А. Сулейманов как один из достойнейших сыновей чеченского народа всю свою сознательную жизнь посвятил исследованию народной культуры, истории. Его творчество, «полет дум высоких» подпитывались этнической культурой, народным фольклором. Поэтому, именно с этим связано его желание видеть воплощение нравственных качеств кьонаха в каждом чеченце. В творчестве А. Сулейманова отразились духовные искания поэта, невозможность жить в разрыве с народом, с землей, вскормившей его, с солнцем отечества так особо ласкающим его Чечню.

А. Сулейманов прожил достойную жизнь, он не оставил после себя материального богатства, дома, поражающего великолепием, бизнеса, который могли бы продолжить его потомки, он оставил в наследство золотой фонд своих бесценных мыслей, которые шли от души поэта. Он писал о жизни, о людях, о патриотизме, о любви. Его поэзия понятна и близка всем, независимо от возраста и статуса. Его стихи мелодичны и поражают своей человечностью. УА. Сулейманова народный язык, который никого не оставляет равнодушным, его язык проникает в тайники души и поражает своей искренностью. Достаточно привести отрывок из его стихотворения «Шуьнех дош», чтобы понять, насколько важно для А. Сулейманова главное назначение, смысл жизни человека.

А. Сулейманов прожил до конца своих дней, оставаясь кьонахом, не изменяя своему слову и отечеству. Поэтому и близка, и понятна ему тема кьонахалла и кьонаха.

Кьонаха мила,  
И мелац веа  
Хаьттийра ахь соьга  
Шуьнех Iаш вай.  
Дерриге дуьйне ду  
Кьонахчун меха  
X1ар дуьйне м  
Кьонахийн белшаш тIехь дай.

Автор сам ставит вопрос о том, кто такой кьонах, как долго он живет, и сам же отвечает на него, что кьонах дороже мира и весь мир держится на его плечах.

А. Сулейманов осознает ответственность кьонаха перед народом, перед страной, чтобы принять такую ответственность на себя, человек должен быть подготовлен как физически, так и психологически. Автор выделяет отличительную черту кьонаха – внутреннюю осмысленную потребность служить народу и отчизне. Он не ждет награды за это ни в этом мире, ни в потустороннем.

Традиционная культура чеченцев, которая положена в основу творчества А. Сулейманова, предусматривает формирование с раннего возраста волевых качеств, закаляя дух и совершенствуя тело подрастающего человека. Так, З. Хасбулатова в своих трудах отмечает наличие у чеченцев школ мужества, в которые отдавали мальчиков-подростков [4]. Учителями в таких школах были авторитетные мужи-кьонахи среднего возраста, которые имели не просто социокультурный опыт, но и мудрость, интеллект. Сегодня, с сожалением приходится констатировать тот факт, что молодые лиди двадцати и чуть старше лет считают для себя возможным учить представителей старшего поколения.

Анализ исторического развития чеченского общества показывает, что от села для решения конфликтных ситуаций или других споров всегда выдвигались люди, имеющие авторитет и опыт. Это обязательно должен был быть человек, имеющий авторитет в семье, в роду, в селе, у него непременно должна была быть семья, взрослые дети, которые достойно проживают жизнь и берегут имя своего отца. Этот человек должен был обладать одной из ключевых категорий, составляющих стержень кьонахалла – собар, выдержка, которая позволяла не спеша, выслушав обе конфликтующие стороны принять компромиссное решение. Как известно, чеченское общество в своем историческом развитии прошло через множество социокультурных кризисов, в условиях которых именно такие качества, как кьонахалла, доьналла. Позволили сохранить дух народа, его особую ментальность и этнокультуру [3]. Воспитание таких стержневых категорий кьонахалла как доьналла, воля и собар, выдержка в семейном воспитании чеченцев начиналось с ранних лет, об этом свидетельствуют наличие таких народных игр, как кьожам багор, куй билла вахар.

Кроме того, в традиционной культуре воспитания чеченцев существовал и такой обычай – испытание, через которое должны были пройти юноши, достигшие пятнадцатилетнего возраста. Их отправляли в горы, в лес, имея при себе скакуна и оружие на достаточно продолжительное время. В экстремальных ситуациях они вынуждены были находить пропитание себе и коню, а также предостеречь от опасности. Для того, чтобы не струсить и достойно пройти испытание юноше нужна была не только хорошая физическая подготовка, но и сила духа, воля, а самое главное, собар. В романе А. Айдамирова «Долгие ночи» описывается один из таких эпизодов, когда в центре села раздаются среди бела дня выстрелы, сельчане, посчитали, что опять царские солдаты нагрянули в гости, а оказалось, это были выстрелы в честь юношей, вернувшихся с гор.

В данном контексте А. Сулейманов так пишет о собар, выдержке:

Кьонахий и собар кхачийчам бокьалла  
ХIар маьлха кьай дуйне духар ма ду  
если закончится собар – выдержка у кьонахий,  
то и мир разрушится.

В творчестве А. Сулейманова трудно найти произведение, которое написано для того, чтобы просто написать. Каждое слово мастера пера А. Сулейманова взвешено, подобно молнии пронзает душу читателя. Он знает цену свободе, которая так важна для чеченцев, иерархически выстраивает, на чем зиждется дух кьонаха, показывает, что его величие начинается в семье, а потом распространяется на все общество и родину.

...Бертахь доьзал, маьрша даймохк  
Беца кьонахчун ши тIам  
Кьилло стагах кьонах хилац  
Юкьах герзаш дехкарах...

...Отчизны свобода – единый народ  
Вот крылья, несущие кьонаха ввысь  
Доспехов обилие и грозный их вид  
Не могут возвысить в кьонахий ранг...

Таким образом А. Сулейманов подчеркивает, что слово кьонаха во все времена во сто крат дороже грозного вида или оружия. Слово кьонах становилось своеобразным законом, правилом, примером для подражания. Вместе с тем автор отмечает, что и кьонаху не чуждо ничто человеческое – ни любовь, ни дружба, ни семья, но, кьонах, в отличие от других, осмысливает и дорожит своими корнями, проникновенно воспринимает духовность своего народа, воспитан и соблюдает традиции и обычаи. Любовь, счастье нужны ему, чтобы поделиться с другими, чтобы никого не оставить в беде, чтобы стать сыном для каждой матери, потерявшей собственного сына, чтобы заменить брата каждой, оплакивающей брата сестре. Таков главный герой творчества А. Сулейманова.

А. Сулейманов – разносторонне развитая личность. Он любил музыку, знал народные песни – или, играл на дечиг-пондуре, увлекался живописью и восхищался чеченской литературой, гордился соотечественниками – писателями и поэтами, развивавшими чеченскую литературу. Как вспоминает З. Сулейманова, дочь поэта: «В минуты отдыха отец исполнял песни под собственный аккомпанемент на дечиг-пондуре. Одна из таких песен глубоко трогала мою душу своим драматизмом, она была пронизана болью разлуки с любимой отчизной, горечью утрат. Когда отец, тяжело вздохнув, в очередной раз запел: «Чурт санна, лаьтта со ГIум-Азин арахь...», заметив, что его глаза увлажнились, я спросила: «Это твои слова?» «Нет, не мои», – сказал он. «А чьи?» – не унималась я. «Это слова чеченского поэта М-С. Гадаева, репрессированного по ложному обвинению. Но правда восторжествует...» – ответил отец».

**Выводы.** Резюмируя вышесказанное следует сделать следующие выводы:

- в творчестве А. Сулейманова находит отражение национальная культура чеченцев, ее самобытность и уникальность;

- А. Сулейманов как личность, гражданин и мыслитель понимал и проповедовал воспитание на основе народной культуры, призывал к использованию педагогического потенциала народной культуры в учебно-воспитательной деятельности школы;

- личность, ориентированная на культ народной культуры, обычаев и традиций и следующая им в реальности – высоконравственна, а ее уровень духовности определяется достижением высокого звания «кьонах».

**Аннотация.** В статье проведен анализ творчества выдающегося чеченского писателя А. Сулейманова в контексте выявления нравственных концептов. Подчеркнута роль литературы в формировании и гармоничном развитии личности, а также в познании истории своего народа, изучении образа жизни, этнической культуры. Отмечается, что главная идея произведений А. Сулейманова заключается в их гуманистическом начале, любви к своему народу, любви к человеку, к его душе, к его мыслям и стремлениям. Сделан вывод о необходимости воспитания подрастающего поколения на основе народной культуры и использования педагогического потенциала народной культуры в формировании и развитии самодостаточной и самореализующейся личности.

**Ключевые слова:** личность, нравственные концепты, народный мыслитель, народная культура, нравственность, кьонах, развитие.

**Annotation.** The article analyzes the work of the outstanding Chechen writer A. Suleymanov in the context of identifying moral concepts. The role of literature in the formation and harmonious development of the individual, as well as in the knowledge of the history of their people, the study of lifestyle, ethnic culture is emphasized. It is noted that the main idea of A. Suleymanov's works is their humanistic beginning, love for their people, love for man, for his soul, for his thoughts and aspirations. It is concluded that it is necessary to educate the younger generation on the basis of folk culture and use the pedagogical potential of folk culture in the formation and development of a self-sufficient and self-fulfilling personality.

**Keywords:** personality, moral concepts, folk philosopher, popular culture, ethics, konah, development.

#### **Литература:**

1. Мусханова, И.В. Использование этнопедагогических знаний чеченцев в гуманистическом воспитании молодежи // Монография. Акад. наук Чеченской Республики, Ин-т гуманитарных исслед. Назрань, 2009. – 162 с.

2. Мусханова, И.В. Психолого-педагогические условия формирования этнокультурной личности в семье // Психология и психотехника. 2011. № 5 (32). С. 81-84.

3. Мусханова, И.В. Социокультурные кризисы и формирование этнокультурной личности // Монография. - Грозный, 2011. – 110 с.

4. Хасбулатова, З.И. Традиционная культура воспитания детей у чеченцев (XIX-начало XX вв.) // Историко-этнографическое исследование. – Грозный – Изд-во Чеченского госуниверситета, 2019. – 396 с.

УДК 372.874

### **РАЗВИТИЕ КОМПОЗИЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА**

*студентка Насонова Анастасия Александровна  
Федеральное государственное автономное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);  
кандидат педагогических наук, доцент Овсянникова Оксана Александровна  
Федеральное государственное автономное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)*

**Постановка проблемы.** На современном этапе развития художественного образования особую актуальность приобретает поиск путей совершенствования и развития методов обучения детей с целью развития композиционных способностей у обучающихся, а также повышения качества исполнения творческой части работы на уроках изобразительного искусства.

Проблемой развития композиционных способностей занимались многие художники-теоретики: Н.Н. Волков, И.Б. Ветрова, Б.А. Дехтерев, Е.В. Шорохов и другие [1], [2], [3], [7]. Все они давали свою трактовку понятия «композиционные способности», тем не менее, существует необходимость уточнения данного понятия относительно развития композиционных способностей у обучающихся на уроках изобразительного искусства, а также поиск наиболее эффективных методов развития данного качества у детей в общеобразовательной школе.

Для решения данной проблемы мы изучили понятия «композиция» и «способности».

По мнению Е.В. Шорохова, композиция в изобразительном искусстве определяется как строение художественного произведения, структурная взаимосвязь его элементов, обусловленная содержанием, характером и назначением художественного произведения и во многом определяющая целостность его восприятия [7].

Е.А. Кибрик считает, что композиция невозможна без двух компонентов, таких как идейность и интуиция. Идейность искусства заключается не в теме, или не только в теме, но в первую очередь, в отношении художника к жизни, а оно проявляется в любой теме, за которую берется художник, и составляет содержание его искусства. А интуицией автор называет первый этап творчества, который в тандеме с анализом работы позволяет сделать законченное и скомпонованное произведение [4].

Сачкова Е.С. определяет композиционные способности как художественно-изобразительные способности, определяющие создание целостной структуры художественного произведения, единство которой обеспечивается установлением пространственно-смысловых связей между ее элементами [5].

В свою очередь, понятие «способности» рассматривал Б.М. Теплов. Он отмечал, что способности являются индивидуально-психологическими особенностями личности, наличие которых определяет отличие

одного индивида от другого. Они определяют успешность реализации тех или иных видов деятельности, однако не сводятся к знаниям, умениям и навыкам [6].

Так же Теплов Б.М. отмечал, что способность - это динамическое понятие, и существует оно только в соотношении с движением и развитием. В психологическом аспекте нельзя сказать, что способности существуют до начала своего развития, существуют только природные задатки, которые развиваются в определенном виде деятельности.

Одной из главных проблем на начальном этапе развития у обучающихся композиционных способностей является затруднение в создании связи художественного образа и основ композиции. Для этого недостаточно знаний композиционных законов. Композиция включает в себя множество форм, типов и признаков, приемов и средств. Для решения этой проблемы необходимо развивать:

- художественное восприятие цвета и формы;
- способность создать художественный образ с помощью приемов композиции;
- способность анализировать художественные произведения;
- способность применять теоретические знания по композиции в практической части исполнения творческих работ.

**Изложение основного материала исследования.** Проанализировав литературу по теме исследования, мы уточнили рабочее определение понятия «композиционные способности», на которое опирались в выявлении и разработке методов развития композиционных способностей у школьников.

*Композиционные способности* мы трактуем как специфические способности, позволяющие успешно выстраивать гармоничную структуру художественного произведения на основе единства образно-логического (знание законов композиции), эмоционально-образного (средства композиции для отражения настроения), образно-действенного элементов (способность создать в работе образ на основе средств композиции) создаваемой композиции.

С практической точки зрения нами были определены методы развития композиционных способностей школьников на уроках изобразительного искусства. Выявленные методы направлены на освоение теоретических знаний законов композиции, на способность анализировать художественные произведения на основе их восприятия, а также на развитие способности разрабатывать эскизы на заданную тему, воплощать их в качестве итоговой творческой работы. Таким образом, выявленные методы направлены на развитие всех указанных в определении элементов композиционных способностей.

Композиционные способности можно развивать с помощью следующих методов:

- метод тестирования;
- метод анализа художественных произведений;
- метод индивидуальной работы;
- метод коллективной работы;
- метод творческих заданий;
- метод повторения;
- метод сравнения.

Остановимся на описании некоторых развивающих методов и заданий для школьников.

*Метод тестирования* направлен на выявление теоретических знаний и умений выстроить композицию в соответствии с законами композиции: приемов, средств и их применение. (Ритм, контраст, нюанс, группировка, текстура, фактура, цвет, тон). Разработанный тест предлагает соотнести картинки, обозначающие средства выразительности в композиции и их характеристики, а так же определить из предоставленных двух композиций, в какой из предложенных, композиция выстроена более целостно и гармонично.

В одном столбце приведены картинки, во втором их характеристики. Приведем пример теста.

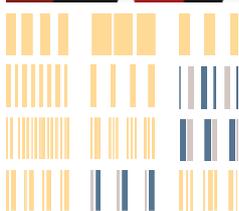
Необходимо соотнести буквы с картинками



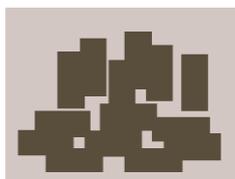
А) Контраст



Б) Ритм



В) Динамика



Г) Метр



Д) Нюанс



Е) Статика

*Метод анализа художественных произведений (на основе их восприятия)* предполагает наличие знаний о средствах композиции, с помощью которых выражается эмоциональная составляющая художника, его состояние и настроение. В задании предлагается рассмотреть предложенные работы современных художников (Брюханов Ю.В. «Дорога без конца», выполненная в технике акварель; Джулиан Сазерленд-Битсон, без названия) и определить, какая им больше нравится и почему? Школьникам необходимо пояснить, допущены ли композиционные ошибки в какой-либо из работ? Какие?

*Метод коллективной работы* подразумевает выполнение одной, или нескольких (в зависимости от количества обучающихся) работ, выполненной совместно на одном рабочем поле (листе) на заданную тему. Школьникам предлагается разделить на 2-3 команды, и в форме плаката выполнить работу в технике коллаж (с помощью рисунков, вырезок из журналов, дополнений текстом, зарисовками и цветными пятнами) на тему «Современный город». Данный метод направлен на развитие образно-действенного элемента композиционных способностей (способности создать в работе образ на основе средств композиции).

*Метод творческих заданий* направлен на знакомство с различными способами передачи в плоскость замысла и идеи; приобретение знаний о видах и способах изображения, а так же на развитие воображения, что немаловажно в творческой составляющей художника для создания творческих работ. В задании обучающимся предлагается познакомиться с методом стилизации, научиться применять приобретенные знания о законах композиции различными способами обобщения изображаемых форм, их обострением, деформацией формы и т.д. Данный метод поможет закрепить знания об основах композиции в творческой работе и применить их на практике.

*Метод индивидуальной работы* включает в себя отражение композиционных знаний об использовании и применении художественных материалов с целью передать все его возможности, и подчеркнуть связь между состоянием, которое планировалось отразить и свойством художественных материалов. В задании обучающимся предлагается выполнить композиционные поиски - эскизы на тему «Городской пейзаж» с использованием графических материалов.

**Выводы.** Проанализировав литературу и рассмотрев множество определений понятия «композиция», «способности», мы уточнили рабочее определение «композиционные способности». Выявленные и описанные нами методы развития композиционных способностей школьников достаточно эффективны, так как способствуют развитию всех обозначенных в уточненном определении понятия элементов: приобретению знаний о законах композиции, направлены на анализ средств композиции для отражения настроения в творческой работе и способствуют созданию гармоничного образа на основе изученных средств композиции.

**Аннотация.** Статья посвящена актуальной проблеме развития композиционных способностей обучающихся на уроках изобразительного искусства. Для повышения качества исполнения творческих работ школьников с точки зрения композиции, авторы уточнили понятие «композиционные способности» обучающихся, выделили в данном определении основные элементы композиционных способностей - образно-логический (знание законов композиции), эмоционально-образный (средства композиции для отражения настроения), образно-действенный (способность создать в работе образ на основе средств композиции), которые необходимо развивать у школьников. Для развития каждого из обозначенных элементов были выявлены методы (тестирования, анализа художественных произведений, творческих заданий и др.) и разработаны задания для обучающихся.

**Ключевые слова:** композиция, способности, композиционные способности, художественный образ, метод тестирования, метод творческих заданий, метод индивидуальной работы, метод анализа художественных произведений, метод творческих заданий.

**Annotation.** The article is devoted to the actual problem of development of compositional abilities of students at the lessons of fine art. To improve the quality of the creative works of students from the point of view of composition, the authors clarified the concept of "compositional ability" of students, identified in this definition the main elements of compositional abilities - figurative-logic (knowledge of laws of composition), the emotional-figurative (means of composition to reflect the mood), figurative and effective (ability to create in the image based on the media composition) that need to be developed in students. For the development of each of the indicated elements, methods were identified (testing, analysis of artistic works, creative tasks, etc.) and tasks were developed for students.

**Keywords:** composition, abilities, compositional abilities, artistic image, testing method, method of creative tasks, method of individual work, method of analysis of artistic works, method of creative tasks.

#### Литература:

1. Волков Н.Н. Композиция в живописи. - М.: Искусство. - 1977. - 264 с.
2. Ветрова И.Б. Неформальная композиция: от образа к творчеству. Учеб. пособие. - М.: Изд-во «Ижица», 2004. - 174 с.
3. Дехтерев Б.А. Теория композиции в изобразительном искусстве // Проблемы композиции: Сборник научных трудов. М.: Изобразительное искусство, 2000. - С. 51-76.
4. Кибрик, Е.А. Объективные законы композиции в изобразительном искусстве // Вопросы философии. - 1967. - № 106. - С. 3-10.
5. Сачкова Е.С. Психолого-педагогический аспект проблемы формирования композиционных способностей у студентов кафедры декоративно-прикладного творчества // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. - 2015. - №1(2). - С. 341.
6. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. - М., 1961. - С. 9-20.
7. Шорохов, Е.В. Основы композиции: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Е.В.Шорохов. - М.: Просвещение, 1979. - 303 с. - С. 12.

#### УДК 378.4

#### СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНАЯ ПРОБА КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

*кандидат психологических наук, доцент  
Неумоева-Колчеданцева Елена Витальевна  
Федеральное государственное автономное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)*

**Постановка проблемы.** В условиях повышения практикоориентированности педагогического образования большое внимание уделяется таким методам как: «обучение через опыт» [3], «погружение в социально-педагогическую среду» [4], «профессиональная проба» [6] и др. Мы согласны с тем, что усиление практической подготовки будущих педагогов – одна из актуальнейших задач, решение которой призвано устранить (или, хотя бы, сократить) «разрыв» между объективными требованиями к педагогам и реальным уровнем их подготовленности к педагогической деятельности. Одним из практикоориентированных методов подготовки будущих педагогов является профессиональная проба, обособлению которой как метода обучения, исследованию ее развивающих возможностей, описанию опыта ее использования мы посвятили ряд предшествующих публикаций [6 и др.]. Однако у профессиональной пробы при всех ее достоинствах есть серьезное, как нам кажется, ограничение: она ориентирована на овладение конкретным, достаточно узким функционалом, как правило (но не обязательно), связанным с требованиями профессиональных стандартов (трудовые умения и действия).

При этом хотим обратить внимание, что владение педагога востребованными сегодня трудовыми умениями и навыками – необходимое, но недостаточное условие эффективности его деятельности. Считаем, что более значимым фактором успешности педагогической деятельности является личность педагога, готовая и способная самоопределению, самореализации, самоактуализации в условиях «неопределенности, сложности, разнообразия» (А.Г. Асмолов), личность, уровень зрелости которой позволяет сохранять устойчивость и находить выход в самых сложных ситуациях. В отечественном образовании накоплен богатый опыт развивающего обучения, но, как правило этот опыт не предполагает «выход» личности за «пределы» учебной деятельности, а значит, при всех его достоинствах, его возможности ограничены.

В русле идей контекстного обучения (обучение в профессиональном и социальном контекстах) [1] для развития личности будущего педагога явно недостаточно возможностей учебной и квазипрофессиональной деятельности. Наиболее значимый для личностного развития опыт человек получает в реальном профессиональном и, шире, жизненном контексте, в процессе решения реальных профессиональных и жизненных задач. Таким образом, несмотря на аксиоматичный характер тезиса о роли личности педагога, современная образовательная практика слабо ориентирована на развитие его личности во «внеучебном» контексте. Обозначенное противоречие актуализирует *проблему нашего исследования*, заключающуюся в поиске и обособлении действенного метода, направленного на развитие личности будущего педагога в жизненном контексте – *социально-коммуникативной пробы*.

**Изложение основного материала исследования.** Надо отметить, что контекстуальные переменные жизни человека в последнее время привлекают внимание ученых, что связано с кардинальными изменениями социальной реальности, главным из которых является рост неопределенности [2]. Прежде всего, обратимся к понятию «жизненный контекст» и другим, связанным с ним, понятиям [2]. *Социальная реальность как контекст жизни* человека утрачивает свою стабильность, становится все более вариативной, множественной, «текучей» (З. Бауман). Иначе говоря, человек существует в постоянно и непредсказуемо изменяющейся *социальной среде*, понимаемой как совокупность самых разных условий жизни. Соответственно, меняются и способы взаимодействия личности с социальной средой: на смену адаптивным формам взаимодействия приходят индивидуализированные формы, являющиеся результатом самостоятельного и ответственного поиска, экспериментирования, выбора.

Социальная среда – не только объективно существующие условия жизни человека в мире (в том числе, ограничения), это еще и *пространство возможностей* человека, реализация которых предполагает творческое отношение к действительности и гибкое взаимодействие с ней. Рассматривая социальные условия с точки зрения возможностей для развития, человек формирует свою жизненную историю, придает ей определенный вектор (выстраивает жизненную перспективу), наполняет конкретным содержанием, насыщая определенными событиями и, в целом, «творит» свою жизнь.

Возможности развития в социальном контексте становятся наиболее очевидными для человека в неких «точках пересечения» с контекстом, а именно в конкретных *жизненных ситуациях*. «Включение» в ситуацию происходит, если человек принимает ее «вызовы» и формулирует для себя «жизненные задачи». Задачи формулируются на основе соотнесения требований ситуации – «что я должен делать», объективных ресурсов (возможностей, имеющихся в ситуации) – «что ситуация мне «позволяет» сделать» и субъективных

(личностных) ресурсов – «что я могу сделать». Иначе говоря, «включение» в ситуацию происходит в «точке» несовпадения объективных требований и/или объективных ресурсов и личностных ресурсов и предполагает активизацию личности как *субъекта своей жизнедеятельности*, то есть рефлексивное, ответственное и деятельное отношение к ситуации. По сути, вне зависимости от типа ситуации, все они предполагают «выход» человека за границы уже сложившегося *жизненного опыта*, а значит, «требуют» (явно или скрыто) «совладающего поведения», неадаптивных форм активности, «выход» из персональной «зоны комфорта».

Поясним, что под *ресурсами* мы понимаем широкий круг факторов (объективных и субъективных), помогающих человеку эффективно существовать и поддерживать качество своей жизни; а также факторы, помогающие человеку сохранить психологическую устойчивость в стрессогенных ситуациях (С. Хобфолл). Личностные ресурсы мы рассматриваем как относительно стабильные свойства личности, способствующие решению актуальных для личности задач, в том числе в сложных условиях деятельности [5]. Решая жизненные задачи, требующие неадаптивной активности, человек существенно обогащает свой жизненный опыт, а значит, и базу своих ресурсов, актуализирует уже имеющиеся ресурсы, опробует, а в последующем «закрепляет» нетипичные для себя действия и паттерны поведения, расширяет ролевой репертуар и, в целом, учится «справляться» с трудными жизненными ситуациями. Способность к решению жизненных задач дает человеку ощущение и осознание своей успешности, зрелости, продуктивности, а значит, является прочным «фундаментом» для становления профессиональной компетентности будущего педагога.

Таким образом обращение к конструктам «социальная среда», «жизненный контекст», «жизненная ситуация», «жизненные задачи», «жизненный опыт»; а также «привлечение» таких понятий, как «вызовы», «неадаптивная активность», «ресурсы» и пр. определяется необходимостью обоснования социально-коммуникативной пробы как нетрадиционного метода обучения будущих педагогов, предполагающего активные действия субъекта в жизненном контексте, в конкретных жизненных ситуациях.

Итак, под *социально-коммуникативной* пробой мы предлагаем понимать метод обучения, направленный на расширение и «обновление» жизненного опыта субъекта в реальных жизненных ситуациях в процессе решения жизненных задач, что предполагает: оценку актуальных ресурсов (объективных и субъективных) и объективных требований ситуации и, как следствие, оценку своих возможностей «справиться» с ситуацией; позитивное отношение к ситуации как «пространству возможностей» для самоопределения, самореализации, самоактуализации личности; неадаптивную активность – опробование и овладение новыми действиями и паттернами поведения. Таким образом *социальный аспект пробы* связан с ее выполнением в социальном (жизненном) контексте; *коммуникативный аспект пробы* связан с тем, что в подавляющем большинстве случаев решение жизненных задач осуществляется человеком в процессе взаимодействия (даже, если изначально проба носит некомуникативный характер). Иначе говоря, предварительно мы можем классифицировать социально-коммуникативную пробу как *интерактивный метод контекстного обучения*.

Несмотря на то, что социально-коммуникативная проба локализована в жизненном контексте личности, а значит, связана с относительно спонтанной активностью и имплицитным научением («жизнь учит»), успешное выполнение социально-коммуникативных проб требует предварительной подготовки и некоторой формализации задания. Предварительную подготовку к социально-коммуникативной пробе целесообразно, на наш взгляд, проводить в квази-режиме, то есть в *моделируемых на занятии социальных ситуациях*. Например, использованию и последующему закреплению приемов саморегуляции может предшествовать моделирование на занятии (на тренинге личностно-профессионального роста) ситуаций, провоцирующих «сбои» в саморегуляции и опробование соответствующих приемов [7]. Несомненным достоинством такой «отработки» на занятии является возможность получить рекомендуемый преподавателем «инструментарий» для выполнения пробы, обратную связь от группы и преподавателя и внести необходимые коррективы в свои действия. Основным результатом «отработки» на занятии является формирование готовности будущего педагога к использованию опробованных действий в реальном жизненном контексте, что уменьшает стрессогенный характер ситуации для личности, создает своего рода «подушку безопасности» при принятии «вызовов» ситуации и, тем самым, увеличивает вероятность успешного выполнения социально-коммуникативной пробы. Формализация задания для социально-коммуникативной пробы достигается с использованием следующего примерного алгоритма:

- обозначение социальной ситуации, предъявляющей к субъекту требования, не совпадающие с его актуальными ресурсами («что я должен сделать» и «что я не могу сделать» или «что мне трудно сделать»);
- актуализация позитивного жизненного опыта и имеющихся ресурсов для «совладания» с ситуацией («наличие подобных ситуаций в моем опыте, с которыми мне все-таки удалось «справиться», «что помогло мне справиться с этими ситуациями»);
- активизация субъектной активности личности («какие есть возможности в ситуации для моего развития», «как я могу использовать эти возможности», «какие жизненные задачи я могу решить в этой ситуации», «я несу персональную ответственность за решение этих задач»);
- выполнение конкретных действий в социальной ситуации – собственно, социально-коммуникативная проба («какие действия необходимо выполнить в этой ситуации», выполнение и, по возможности, закрепление, действий);
- рефлексия и оценка процесса выполнения и результатов пробы, перспективное планирование («что получилось и что не получилось в процессе выполнения пробы», «чего я достиг в результате пробы», «что нужно сделать в будущем для более успешного выполнения пробы»).

**Выводы.** Таким образом обоснование социально-коммуникативной пробы как метода обучения будущих педагогов дает возможность для дальнейшего его осмысления и использования в образовательной практике, что связано с объективной необходимостью усиления не только практической, но и «личностной» составляющей педагогического образования. А значит, с необходимостью помочь будущему педагогу научиться жить продуктивно в динамично изменяющейся социальной и, в том числе, профессиональной реальности. Главный результат социально-коммуникативной пробы – изменение качества субъекта в сторону его развитости, зрелости, личностной компетентности, является важнейшей предпосылкой становления профессиональной компетентности педагога. Отметим, что дальнейшее изучение возможностей социально-коммуникативной пробы, в том числе, таких вопросов как: типологизация социальных ситуаций, описание внутренней динамики (механизмов) «включения» в ситуацию, разработка инструментария для оценки результативности проб и пр. составит перспективу наших исследований.

**Аннотация.** Обращение к конструкту «социально-коммуникативная проба» определяется необходимостью «усиления» «личностной» составляющей педагогического образования в условиях «неопределенности». Социально-коммуникативная проба рассматривается как интерактивный метод контекстного обучения, направленный на решение жизненных задач и приобретение жизненных навыков, создающих основу для развития профессиональной компетентности будущего педагога. Рассматривается примерный алгоритм выстраивания социально-коммуникативной пробы.

**Ключевые слова:** контекстное обучение, социальная среда, жизненный контекст, жизненная ситуация, жизненные задачи, жизненный опыт, социально-коммуникативная проба.

**Annotation.** The appeal to the construct “social-communicative test” is determined by the need to “strengthen” the “personal” component of teacher education in conditions of “uncertainty”. Socio-communicative test is considered as an interactive method of contextual education aimed at solving life problems and acquiring life skills that create the basis for the development of professional competence of a future teacher. The article considers algorithm for building a social-communicative test.

**Keywords:** contextual training, social environment, life context, life situation, life tasks, life experience, social-communicative test.

#### **Литература:**

1. Вербцкий А.А. Компетентный подход и теория контекстного обучения. – М.: ИЦ ПКПС, 2004. – 84 с.
2. Гришина Н.В., Маничев С.А. Изучение контекста как исследовательская перспектива организационной психологии // Вестник Санкт-Петербургского университета. – Сер. 16. – Вып. 4. – С. 93-108.
3. Гурьянова М.П. Метод «Обучение через опыт» // Современные методы обучения в профессиональной социально-педагогической подготовке специалистов социальной сферы. Учебно-методическое пособие для учреждений высшего и дополнительного профессионального образования / Под редакцией доктора педагогических наук, профессора Гурьяновой М.П. Москва: ФГБНУ «ИИДСВ РАО», 2018. – 208 с. – С. 106-116.
4. Емельянова И.Н. Метод погружения в социально-педагогическую среду // Современные методы обучения в профессиональной социально- педагогической подготовке специалистов социальной сферы. Учебно-методическое пособие для учреждений высшего и дополнительного профессионального образования / Под редакцией доктора педагогических наук, профессора Гурьяновой М.П. Москва: ФГБНУ «ИИДСВ РАО», 2018. – 208 с. – С. 72-81.
5. Личностный потенциал: структура и диагностика: колл. монография / под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. 680 с.
6. Неумоева-Колчеданцева Е.В. Профессиональная проба как метод обучения // Современные методы обучения в профессиональной социально- педагогической подготовке специалистов социальной сферы. Учебно-методическое пособие для учреждений высшего и дополнительного профессионального образования / Под редакцией доктора педагогических наук, профессора Гурьяновой М.П. Москва: ФГБНУ «ИИДСВ РАО», 2018. – 208 с. – С. 93-106.
7. Поляков А.А. Методы развития личностных компетенций будущих педагогов в ходе тренинга личностно-профессионального роста // «Инновации в науке и практике». Сборник материалов Международной научно-практической конференции (16 декабря 2019 г., г. Уфа). В 2 ч. Ч. 2. – Уфа: Изд. НИЦ Вестник науки, 2019. – 185 с. – С. 118-125.

УДК 378

### **О СПОСОБАХ ОБОГАЩЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ОПЫТА ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИХ КОММУНИКАТИВНОЙ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ**

*старший преподаватель кафедры профессиональных коммуникаций, аспирант Пасечкина Татьяна Николаевна  
ФГБОУ ВО Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России (г. Железногорск)*

**Постановка проблемы.** Очевидно, что в большинстве жизненных ситуаций людям разных профессий необходимы коммуникативные, командные, лидерские, публичные и другие социально-психологические навыки. Кроме того, в настоящее время все большую актуальность приобретает способность человека самостоятельно определять свои возможности, способность справляться со сложными ситуациями и оказывать влияние на эффективность деятельности, то есть его самоэффективность. Обратим особое внимание на коммуникативную самоэффективность будущих специалистов. С нашей точки зрения, это профессионально-важное метакачество, характеризующееся представлениями обучающихся о собственных эффективных коммуникативных действиях, уверенностью в достижении положительного результата в различных, в том числе нетипичных ситуациях взаимодействия и готовностью реализовывать это коммуникативное взаимодействие. Убеждены, что формирование коммуникативной самоэффективности будущих специалистов – одна из важнейших задач современного высшего образования [6].

Мы разделяем точку зрения А. Бандуры, который среди основных источников самоэффективности называет: собственный опыт в виде наличия более или менее широкого репертуара навыков поведения; косвенный опыт; вербальные убеждения со стороны других, которые могут быть как подкреплением, так и наказанием; физическое, психологическое, эмоциональное состояние человека в конкретной ситуации. Таким образом, одним из важных этапов формирования коммуникативной самоэффективности обучающихся вузов является обогащение их коммуникативного опыта. Рассматривая эту стратегию в рамках нашего исследования, отметим, что в процессе обогащения коммуникативного опыта будущих специалистов происходит принятие ими коммуникативной самоэффективности как профессионально-важного метакачества; нацеливание их на совершенствование своей коммуникативной компетентности и коммуникативной самоэффективности для профессионального роста, мотивация на эффективное коммуникативное поведение.

Считаем, что одной из основных методик, способствующих обогащению коммуникативного опыта, является ситуационное обучение. Это детальное исследование реальной или искусственно сконструированной ситуации с целью выявления проблем и причин, вызвавших ее, а также для нахождения эффективного и оперативного способа ее разрешения [4].

**Изложение основного материала исследования.** В практике обучения выделяют: ситуации - иллюстрации — реальные примеры и способы решения; ситуации-оценки - описание ситуаций и возможные решения в готовом виде, при этом важно оценить, насколько решение эффективно и правомерно; ситуации-упражнения - проигрывание ситуаций, нахождение адекватных и эффективных решений [2, с. 40]. В данной статье уделим особое внимание коммуникативным ситуациям – иллюстрациям. Главной задачей при работе с ними является понимание обучающимися представленной ситуации, «примерка ее на себя», осознание своих коммуникативных возможностей и недостатков. Важно осуществить рефлекссию своих коммуникативных особенностей и задать себе вопросы: «Как бы я поступил?», «Чтобы я при этом чувствовал?», «Какие трудности я бы испытал в подобной ситуации?».

При работе с ситуациями – иллюстрациями уместно использовать такие приемы как: *просмотр и последующий анализ видеосюжетов*, отражающий особенности коммуникации, как в личной, так и учебно-профессиональной сфере будущих специалистов; *работа с притчами*, раскрывающими различные стороны общения; *изучение и анализ реальных коммуникативных ситуаций* (составляемых на основе опыта работы магистрантов – заочников); *создание банка коммуникативных ситуаций*, проблемных для обучающихся; *ведение дневника самонаблюдения*.

Остановимся подробнее на работе с притчами.

Притчи – одно из тех немногих средств, которые позволяют воздействовать не только на сознание человека, но и на его душевный мир. Притчи, являясь, по сути, образными сравнениями, поучениями, инсказательными историями, передают богатый духовный опыт поколений. Как отмечает О.Ю. Ольшванг, притча – это повествование, которое может быть целым текстом и текстом-вставкой, и в котором в инсказательном виде заключена этико-философская концепция [5]. Притчи помогают по-новому посмотреть на мир, на себя, на свои взаимоотношения с другими людьми. Метафоричность притч заключает в себе неосознаваемые элементы личного опыта человека, помогает освободить творческую силу бессознательного. Погружаясь в содержание притч, идентифицируя себя с их героями, обучающиеся, часто незаметно для себя, проходят путь глубинных личностных изменений и развития. С другой стороны, анализ притч приводит к пониманию того, что духовные и нравственные ценности, этические ценности общения, в том числе и делового имеют единую «общечеловеческую» платформу. Осознание этого важно для развития толерантного, терпимого отношения обучающихся к представителям других национальностей, к людям, имеющим другую точку зрения, иной взгляд на вещи, к людям, отличающимся своими способностями и возможностями, в том числе и коммуникативными. Кроме того, работая с притчами разных временных периодов, обучающиеся понимают, что духовные и нравственные ценности вечны. И наше непростое время не является исключением.

Анализируя функции притч под углом нашего исследования, представим их в виде следующей таблицы (Табл. 1).

Таблица 1

**Функции притч в контексте обогащения коммуникативного опыта обучающихся вуза**

Функции притч	Общая характеристика	Характеристика с точки зрения формирования коммуникативной самоэффективности
Функция зеркала.	Сравнить свое с тем, о чем рассказывается в истории.	Сравнение своих мыслей, переживаний с тем, о чем рассказывается в притче; своих коммуникативных способностей и возможностей и коммуникативного поведения героев притчи; осознание своих собственных коммуникативных затруднений сквозь призму поведения героев.
Функция модели.	Отображение ситуаций с предложением возможных способов их решения, указание на последствия.	Отображение конфликтных ситуаций с предложением возможных способов их разрешения, указание на последствия тех или иных вариантов решения конфликтов.
Функция опосредования.	Появление посредника между людьми в виде истории.	Используя притчи, можно в опосредованной, щадящей форме сказать другому человеку то, что могло бы быть агрессивно воспринято при прямом указании.
Функция хранения опыта.	Исполнение роли носителя традиций, а также посредника межкультурных отношений.	Большинство притч могут быть проанализированы с точки зрения коммуникативного поведения. Ведь коммуникация, так или иначе, вплетается в контекст различных ситуаций. Вся социальная жизнь человека – это цепь коммуникативных ситуаций. Анализ опыта владения многообразными и эффективными стратегиями коммуникативного поведения, заключенный в притчах, – ключ к успеху, повышению собственной коммуникативной компетентности и самоэффективности.

Нами были использован набор притч, раскрывающих различные особенности коммуникативного поведения: «О двух толкователях сна», «Три сита», «Мудрая беседа», «Об общении жестами», «Искусство вести беседу. Даосская притча», «Трое глухих и немой дервиш. Суфийская притча», «Мастерство убеждения VS мастерства утверждения» и другие. Обучающимся нужно было поразмыслить над ними, сформулировать

основную мысль, «примерить на себя», проанализировать и оценить собственное коммуникативное поведение как в сфере личного, так и в сфере учебно-профессионального общения. Часто курсантам не давался готовый ответ, им нужно было предположить, чем закончится притча, увидеть ее скрытый смысл, спроецировать раскрываемые в притчах идеи на свою будущую профессию. Данная работа вызвала живой интерес. Многие обучающиеся отметили, что притчи заставили их осознанно посмотреть на себя и на взаимоотношения с другими людьми, задуматься над своими коммуникативными возможностями и способностями. Так, например, работая над притчей о Сократе и «трех ситах», они высказали такие идеи о «мерилах» эффективности речи, общения: *«Прежде чем что-то сказать, нужно хорошо обдумать свои слова. Ведь есть много слухов и вранья, и нужно уметь среди всего этого найти правду. И даже если эта «правда» верна для тебя, не факт, что она истинна и верна для других»; «Всегда нужно задаваться вопросом, есть ли смысл в том, что ты говоришь, уверен ли в своих словах, не причинишь ли боль другому своими словами»; «Я пренебрегаю добротой. Могу ранить человека, испортить ему настроение»; «Я пытаюсь контролировать себя, когда нахожусь в гневе».* Анализируя притчу о властелине и двух толкователях снов, многие обучающиеся отметили, что они чаще склонны высказываться о событиях с реалистичной, скорее пессимистичной точки зрения, им не всегда удается видеть положительное в любой ситуации.

Кроме того, обучающимся нужно было проанализировать притчи в контексте своей будущей профессии. Им было предложено выполнить разные задания. Вот некоторые из них:

- Определите основную мысль данной притчи. Как вы думаете, связана ли она с вашей будущей профессией? Каким образом?
- Выберите те притчи, которые «задели» именно вас. Почему?
- Прочитав разные притчи об общении людей друг с другом, подумайте, в каких ситуациях вашей будущей профессиональной жизни, они могут пригодиться.
- Разыграйте эти ситуации так, чтобы остальные обучающиеся догадались, о каких коммуникативных умениях, необходимых вам, как будущим специалистам, идет речь.
- Подумайте, какими коммуникативными и поведенческими особенностями должен обладать специалист пожарно-спасательных служб.
- Найдите в разных источниках притчи, которые отражали бы эти качества.
- Можно ли назвать героев притчи коммуникативно самоэффективными людьми? Почему? Кто из них, на ваш взгляд, более убедителен?

Интересными оказались высказывания обучающихся, связанные с применением обсуждаемых в притчах идей к их будущей профессиональной коммуникации: *«Нужно оттачивать свое мастерство говорить, бороться со страхами», «Этому нужно учиться, ведь в стрессовой ситуации мне придется убеждать человека», «Язык жестов... конечно нужно уметь понимать. Вдруг мне придется спасать иностранца!».*

При обсуждении своих идей по поводу прочитанных притчей важным явился и тот факт, что знания, заключенные в такую форму выражения, имеют многоуровневую систему, притча не может быть понята правильно или неправильно [1, с. 11]. Любое понимание, толкование имеет право на существование. Обсуждая разные взгляды, будущие специалисты учились быть открытыми как своему личностному коммуникативному опыту, так и личностному коммуникативному опыту других, учились понимать и уважать иные взгляды, иные способы и манеру изложения. Все это является важными факторами при формировании коммуникативной самоэффективности.

Проанализировав достаточно большое количество притч, курсанты смогли сформулировать свое отношение к пониманию эффективной коммуникации, рассмотрев ее не просто как обмен информацией, но и как понимание эмоций и намерений собеседника, не только как успешное выполнение поставленной задачи, но и как стремление и способность сохранить положительное отношение друг к другу. В ходе коллективного обсуждения также смогли составить основные правила эффективной коммуникации. Интересным, на наш взгляд, является то, как курсанты оценили свой коммуникативный опыт с точки зрения использования этих правил (Табл. 2).

Таблица 2

#### Результаты анкетирования обучающихся

Основные правила эффективной коммуникации с точки зрения обучающихся	Количество обучающихся (%)		
	Я стараюсь как можно чаще руководствоваться этим правилом	Чаще всего у меня не получается применить данное правило	Уверен(а), что мне нужно совершенствоваться в этом направлении
Проявляйте эмпатию – постарайтесь увидеть ситуацию глазами другого.	60	20	92
Проявляйте искренность: лесть и ложь – плохие спутники эффективной коммуникации.	86	5	80
Будьте позитивны и к вам потянутся.	51	27	100
Умейте слушать и слышать других – безоценочно и заинтересованно.	36	33	100
Проявляйте уважение. Общайтесь с другими так, как вы хотите, чтобы они говорили с вами.	79	5	80
Иногда можно и уступить.	82	13	60
Работайте над собой! (навыки вербальной и невербальной коммуникации)	30	49	100

Как показал опрос, обучающиеся понимают ценность постоянного обогащения своего коммуникативного опыта, совершенствования коммуникативной компетентности и формирования коммуникативной самоэффективности.

**Выводы.** Подводя итог, отметим, что системная организация ситуационного обучения, направленного на анализ коммуникативных ситуаций, ситуаций взаимодействия, дает возможность обучающимся «примерить» различные социальные роли как в рамках личного, так и профессионального взаимодействия, интерпретировать поступки коммуникантов, переосмыслить стереотипы собственного поведения, расширить репертуар своих коммуникативных действий в различных ситуациях, а значит, сформировать уверенность в успешном разрешении подобных ситуаций в будущем.

**Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению актуальной задачи современной высшей школы - формированию коммуникативной самоэффективности обучающихся. Особое внимание обращено на обогащение их коммуникативного опыта через использование ситуационного обучения.

**Ключевые слова:** ситуационное обучение, коммуникативный опыт, обогащение, коммуникативная самоэффективность, коммуникативная компетентность, притча.

**Annotation.** The article is devoted to the consideration of the urgent task of modern higher education - the formation of students' communicative self-efficacy. Particular attention is paid to enriching their communicative experience through the use of situated learning.

**Keywords:** situated learning, communicative experience, enrichment, communicative self-efficacy, communicative competence, parable.

#### **Литература:**

1. Зайцев, В.С. Из чаши мудрости испей: учебно-методическое пособие / В.С. Зайцев. – Челябинск: Издательство ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2018. – 51 с.
2. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / А.П. Панфилова. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 192 с.
3. Моисеева И.Ю., Нестерова Т.Г. Притчи как средство развития ценностных ориентаций студентов // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 4.
4. Мухина С.А., Соловьёва А.А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении. Серия «Среднее профессиональное образование». Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 2004. – 384 с.
5. Ольшванг О.Ю. Динамика притчевого повествования в творчестве Р. Баха // Известия Уральского государственного университета. – 2007. – № 53. – С. 68-76.
6. Пасечкина Т.Н. Формирование коммуникативной компетентности и коммуникативной самоэффективности как «soft skills» будущих специалистов // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева №2(48), 2019, С. 178-188.

УДК 372.874

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ДИАГНОСТИКИ СПОСОБНОСТИ ПОДРОСТКОВ К САМОВЫРАЖЕНИЮ В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМ ИСКУССТВЕ**

*студент Пацков Константин Сергеевич  
Федеральное государственное автономное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);  
доцент, кандидат педагогических наук Овсянникова Оксана Александровна  
Федеральное государственное автономное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)*

**Постановка проблемы.** Все виды искусств на протяжении истории имеют тенденцию эволюционировать относительно постоянно меняющейся картины мира человечества. Сегодняшний человек окружен сферой цифровых технологий. Также складываются возможности для их полноценного использования в процессе творчества. В данной статье рассмотрен и проанализирован потенциал внедрения цифровых технологий в традиционную художественную и образовательную среду.

Быстрое развитие современных цифровых технологий повлияло на многие сферы жизни, в том числе и на искусство. С помощью цифровых технологий меняется процесс и способы работы художников, восприятие их произведений, появляются новые виды искусства. «Меняется система формирования культурного опыта в целом, все базовые сферы культуры» [6]. Важной особенностью цифрового искусства, в отличие от традиционного, является его общедоступность и взаимодействие со зрителем, часто оно бывает интерактивным. Использование компьютерных программ, реализующих интерактивную технологию обучения, позволяет решить целый ряд дидактических и методических задач [7].

В традиционном искусстве часто всплывает тема «бездушности» цифровых работ и отсутствие некоторой осязаемости. У работ в цифровом стиле авторский почерк часто упускается из виду и преувеличивается значение технологического аспекта. Технологии не создают никаких новых рамок для художника. «Его функция в другом - в выражении отношения художника-автора к миру, в котором он живет, и в побуждении зрителя к формированию (или осознанию) собственного отношения к нему» [4, с. 4]. Таким образом, после преодоления технических трудностей автор цифрового произведения не ограничен ничем, кроме собственного таланта.

Цифровое искусство, как искусство, изучалось различными авторами, как отечественными, так и зарубежными. Некоторые прогнозы давал ещё Казимир Малевич, он выдвигал различные предположения, подчёркивая важность взаимодействия художника и техники [3].

Как подчёркивают многие авторы (Ерохин С.В., Николаева Е.В., Удалов С.П.) [3], [4], [7] цифровое искусство не вполне вписывается в общепринятую классификацию видов искусства, его невозможно целиком отнести к искусствам пространственным, к нему сложно применить общэстетические принципы описания и

анализа, ибо в нём исчезло само понимание «произведения искусства как материального объекта» и признание «единичности непреходящим атрибутом оригинальности» [2, с. 188].

В зависимости от использования компьютерных технологий и цифровых носителей к цифровому искусству относятся: копии оригинальных произведений традиционных видов искусства, «псевдоцифровые», цифровые и гибридные формы [1].

Данная тема является актуальной на сегодняшний день. Разрабатываются необычные инструменты для искусства, которые создают новые стили, меняют художественный подход, убираются технические ограничения для художников, цифровые технологии сливаются с традиционными, порождая новые жанры. Это взаимодействие можно увидеть у художников фильмов, компьютерных игр и анимации.

**Изложение основного материала исследования.** Учитывая множество возможностей компьютерной графики, интегрированной в художественный процесс, следует иметь в виду, что технический аспект не является самоцелью, в любой традиционной и цифровой работе проходит тщательный подбор компонентов изображения-композиции, перспективы, цвета, освещения, неважно, какая среда, будь то компьютер или холст, у них есть общая черта: в конечном счёте, изображение предназначено для распознавания и понимания аудиторией, зрителем.

Развитие цифровых технологий способствует модернизации художественных материалов и стимулирует появление новых видов искусства. Нацеленность на зрителя и его понимание являются основой выполнения такой работы, поэтому художник должен использовать любую возможность для взаимодействия с ним.

Сегодня основной целью современного образования является не только обладание конкретными знаниями и умениями, но и подготовка ученика к самостоятельной учебной деятельности. Ориентация на обучение, совершенствование и воспитание творческого и активного человека – важнейшая задача современного образования, поэтому сегодня, в современной образовательной среде, требуется учитель, который использует инновационные и современные технологии для обучения детей.

Использование современных, в том числе компьютерных технологий в сфере образования особенно важно при развитии способности к самовыражению у школьников. Компьютеризация образования считается одним из современных направлений в методике обучения, особенно это актуально у подростков, так как большинство подростков проводят много времени в интернете, саму цифровую среду можно эффективно использовать как средство обучения.

Обобщённый анализ исследований позволяет определить самовыражение как сущностную потребность каждого человека, определяющий фактор его становления; процесс и результат его ответственного самоопределения, самополагания и самоутверждения, самовыражение есть процесс творческий, так как обеспечивает человеку проявление и развертывание своей индивидуальности [5].

«Способность к самовыражению в изобразительном искусстве средствами компьютерных технологий» мы рассматриваем как способность реализовывать в изобразительном искусстве собственные переживания и идеи средствами компьютерных технологий. Относительно детей подросткового возраста, не являющихся профессиональными художниками и не владеющими вполне компьютерными программами в сфере изобразительного искусства, нами было уточнено понятие «способность подростков к самовыражению в изобразительном искусстве средствами компьютерных технологий», которое трактуется нами как знание законов композиции, компьютерных программ, способов работы в базовых программах, а также способность отображать через образное решение собственную идею в художественно-творческом продукте средствами компьютерных программ.

Для определения показателей способности к самовыражению в изобразительном искусстве средствами компьютерных технологий было уточнено определение понятия «способности к самовыражению у подростков средствами компьютерных технологий», разработан диагностический инструментарий (показатели, теоретические и практические задания для школьников).

На основе уточненного понятия были выделены следующие показатели:

1. Знание законов композиции и способов применения их в компьютерной программе.
2. Знание компьютерных программ, их специфики и способов работы в базовых программах.
3. Способность отображать через образное решение собственную идею в художественно-творческом продукте средствами компьютерных программ.

Диагностика способности к самовыражению в изобразительном искусстве средствами компьютерных технологий проводилась в художественно-эстетическом центре «АРТ-Академия» института психологии и педагогики ТюмГУ, в художественном классе на занятиях по композиции.

В классе обучается 4 человека в возрасте от 11 до 14 лет, данный диапазон возрастов являлся средним для класса, учащиеся были обеспечены необходимыми принадлежностями: графический планшет, usb кабель, стилус.

Для определения качества развитости показателей, нами были установлены уровни (высокий, средний, низкий), которые оценивались в баллах, высокий уровень – 3 балла, средний – 2, низкий уровень оценивался в 1 балл. Максимально обучающийся по всем показателям мог набрать 9 баллов, минимально 3 балла. Таким образом, уровни развития способности подростков к самовыражению средствами компьютерных технологий распределились следующим образом:

- высокий уровень – 8-9 баллов
- средний уровень – 6-7 баллов
- низкий уровень – 3-5 баллов

Обратимся к описанию диагностических заданий по показателям.

Показатель «знание принципов композиции и способов применения их в компьютерной программе» выявлялся с помощью метода тестирования.

Сущность первого диагностического задания: теоретическое задание проводится в форме теста, направленного на диагностику качественной оценки знания принципов композиции учениками. Например, учащимся предлагаются вопросы на понимание композиции, ее видов, пропорций, вопросы на понимание контраста и др. Практическая часть включает в себя подготовленный материал – файл формата psd, в котором представлены хаотично расположенные объекты пейзажа (различные деревья, дороги, горы), каждый отдельно взятый объект расположен на отдельном слое таким образом, чтобы его было возможно перемещать в пространстве холста и изменять в плане масштаба, размера, пропорций, объекты изображены в чёрно-белом

формате. Задача детей – составить новое, своё собственное изображение, на основе данных объектов, используя знания принципов композиции, подбирая нужный размер, масштаб и сочетание объектов.

Показатель «знание компьютерных программ, их специфики и способов работы в базовых программах» также определялся на основе тестирования.

Сущность второго диагностического задания – тест на знание компьютерных программ и их специфики представляет собой диагностирование умения работать с компьютером, связан с основными принципами и инструментами рисования в цифровых программах. Например, в нем используются вопросы: «Какие программы для цифрового рисования знают ученики? Как определяется качество цифровой работы? Единица измерения цифрового изображения?» и другие.

Практическая часть включает в себя задание с использованием инструментария графической программы photoshop, учащиеся должны составить пирамиду из прямоугольников разного цвета, используя слои, инструменты выделения, заливки, перемещения.

Показатель «способность отображать через образное решение собственную идею в художественно-творческом продукте средствами компьютерных программ» выявлялся на основе метода творческого задания.

Сущность третьего диагностического задания: используя инструменты рисования графического редактора, придумать и выполнить плакат на тему экологии, можно использовать фотографии. Обязательное условие – письменное и устное обоснование идеи и художественных средств созданного плаката.

После проведения начальной диагностики исследования способности подростков к самовыражению в изобразительном искусстве средствами компьютерных технологий, были получены следующие результаты:

- показатель «знание принципов композиции и способов применения их в компьютерной программе» находится у обучающихся на низком уровне, показатель «знание компьютерных программ и способов обработки графической информации» находится на среднем уровне, показатель «способность отображать через образное решение определенную идею в собственном художественно-творческом продукте средствами компьютерных программ» проявился у школьников на низком уровне. Больше всего вызвал затруднение инструментарий графической программы, также ученики не смогли в полной мере применить академические знания композиции в цифровой среде.

**Выводы.** Все это позволяет сделать следующие выводы:

- необходимо работать с подростками над повышением знания устройства цифрового искусства;
- продолжить работу над формированием художественно-творческих навыков;
- развивать образное мышление;
- изучать инструментарий компьютерных программ и его применение в создании собственного художественно-творческого продукта.

Процесс обучения в изобразительном искусстве постоянно совершенствуется, изменяются методы преподавания и обучения. Учитывая развитие современной культуры, доски, графические планшеты предлагают новые дидактические возможности для оптимизации школьных предметов и повышения интереса к творческой деятельности.

**Аннотация.** В статье рассматриваются проблема использования компьютерных технологий у учащихся на занятиях по композиции для развития у них способности к самовыражению. Уточняется понятие «способность к самовыражению средствами компьютерных технологий» относительно детей подросткового возраста, разрабатывается диагностический инструментарий (показатели, диагностические методы и задания для школьников), анализируются результаты начальной диагностики исследуемого качества школьников.

**Ключевые слова:** компьютерные технологии, подростки, самовыражение, диагностический инструментарий, метод тестирования, метод творческого задания.

**Annotation.** The article discusses the problem of using computer technology in students in the classroom for composition to develop their ability to express themselves. The concept of «self-expression through computer technology» is being clarified with respect to adolescent children, diagnostic tools (indicators, diagnostic methods and tasks for schoolchildren) are being developed, the results of initial diagnostics of the studied quality of schoolchildren are analyzed.

**Keywords:** computer technology, adolescents, self-expression, diagnostic tools, testing method, creative task method.

**Литература:**

1. Боров Ю.Б. Эстетика / Ю.Б. Боров. - М.: Издательство политической литературы. - 1981. - 399 с.
2. Ерохин С.В. Цифровое компьютерное искусство / СПб.: Алетейя, 2011. - 188 с.
3. Ерохин С.В. Эстетика цифрового компьютерного изобразительного искусства: автореф. дис. д-ра филос. наук, 2010. - С. 4.
4. Николаева Е.В. Постнеклассическая картина мира в экранной реальности цифровой эпохи // Обсерватория культуры. - 2015. - № 4. - С. 4-12.
5. Салютнова В.И., Шибанова Н.М. Творческое самовыражение детей старшего дошкольного возраста в изобразительной деятельности: структурно-содержательный анализ [Электронный ресурс] // URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/tvorcheskoe-samovyrazhenie-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-v-izobrazitelnoy-deyatelnosti-strukturno-soderzhatelnyy-analiz/viewer> (дата обращения: 5.04.2020).
6. Соколова Н.Л. Цифровая культура или культура в цифровую эпоху? [Электронный ресурс] // URL:[http://www.intelros.ru/pdf/isl\\_kult/2012\\_03/sokolovan.pdf](http://www.intelros.ru/pdf/isl_kult/2012_03/sokolovan.pdf) (дата обращения: 5.04.2020).
7. Удалов С.Р. Подготовка педагогов к использованию средств информатизации и информационных технологий в профессиональной деятельности: монография / С.Р. Удалов. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2005. – 211 с.

**ТЕХНОЛОГИЯ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ ГОСТИНИЧНЫХ И ТУРИСТСКИХ КОМПЛЕКСОВ**

*докторант Переверзев Марк Владимирович  
Гуманитарно-педагогической академии (филиал)*

*Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)*

**Постановка проблемы.** Система профессионального туристского образования представляет собой некий конгломерат и носит комплексный характер. Это вызвано тем, что сама сущность деятельности в сфере туризма и гостиничного бизнеса весьма многообразно и многопрофильна [4]. Это обосновывает потребность выделения в структуре ключевых профессиональных компетенций менеджера сферы туризма и гостиничного сервиса полифункциональную компетенцию.

Указанную компетенцию специалиста сферы туризма и гостиничного бизнеса в данном исследовании мы понимаем как интегративное личностное образование, характеризующееся совокупностью знаний, умений, опыта, личностных качеств для выполнения функций профессиональной деятельности; а также наличием личного отношения к выполняемой деятельности, ее процессу и результату.

Формирование полифункциональной компетенции будущих специалистов туристической отрасли и сферы гостиничного сервиса требует обновления содержания и форм профессиональной подготовки, обеспечения возможности включения студентов в практико-ориентированную деятельность, использования в учебно-воспитательном процессе эффективных педагогических технологий.

**Изложение основного материала исследования.** Одной из эффективных технологий формирования профессиональной компетентности и ряда ключевых компетенций, в систему которых мы включаем полифункциональную компетенцию, является технология модульного обучения [2].

По мнению С.М. Архангельского перспективной образовательной моделью является модульно-этапный принцип построения учебного процесса. Он дает возможность вносить изменения в учебные планы, активизировать самостоятельную работу, создает условия для самовыражения студентов, меняет отношения между преподавателями и обучающимися по типу «субъект – субъект» [1].

Модульная технология обучения представляет собой целостную систему, которая объединяет дидактические средства, необходимые для решения проблем обучения. Процесс формирования полифункциональной компетентности будущих менеджеров в сфере туризма и гостиничного дела в контексте модульной технологии предусматривает, что содержание действующей программы распределяется на относительно самостоятельные части, каждая из которых объединяется вокруг определенной идеи и содержит одну или несколько близких по содержанию и фундаментальных по значению понятий, законов, принципов. Объем их соответствует нескольким лекционным темам. Учебная программа курса делится на минимальное количество модулей. Создание модуля профильной дисциплины профессиональной подготовки в контексте анализируемой технологии строится по таким составляющим, как:

- наименование модуля;
- теоретические знания;
- практические знания;
- лабораторный практикум;
- программное обеспечение;
- самостоятельная работа студентов [3].

Модульная технология обладает рядом специфических признаков. В частности, в рамках данной технологии формулируются цели деятельности, которые предъявляются студентам перед началом обучения, а его содержание представляется в виде модулей, которые имеют гибкую структуру и приспособлены к индивидуальному изучению. Процесс обучения предполагает использование различных методов и форм в зависимости от единицы содержания обучения, от целей, средств. Эти особенности способствуют тому, что в основе обучения – процесс управления им, а не процесс преподавания, благодаря чему достигаются цели личностно-ориентированной и гуманистической педагогики – преподаватель обучает студента учиться путем построения субъект-субъектного взаимодействия.

**Выводы.** Обращение к модульной технологии или использование ее элементов при построении модели формирования полифункциональной компетенции будущих специалистов туристической индустрии является целесообразным и эффективным, так как модульный подход в обучении позволяет более полно удовлетворить потребности личности в образовательной деятельности, дает возможность изменять специализацию или получать несколько специализаций; быстро реагировать на рыночную конъюнктуру, индивидуализировать процесс обучения, осуществлять сотворчество с преподавателем, снизить фактор неудовлетворенности студента в качестве образования [2].

**Аннотация.** В статье изучается проблема реализации педагогического процесса, направленного на формирование полифункциональной компетенции будущих специалистов сферы туризма и гостиничного сервиса. В качестве компонента содержательно-технологического обеспечения процесса формирования полифункциональной компетенции в статье обоснована модульная технология обучения, проанализирована ее сущность, указаны преимущества использования.

**Ключевые слова:** инновационные педагогические технологии, технология обучения, модульная технология обучения, модульно-этапный принцип построения учебного процесса, полифункциональная компетенция будущих специалистов сферы туризма и гостиничного сервиса, модель формирования полифункциональной компетенции будущих специалистов туристической индустрии.

**Annotation.** The article examines the problem of implementing the pedagogical process aimed at forming a multifunctional competence of future specialists in the field of tourism and hotel services. As a component of content and technological support for the process of forming a multifunctional competence, the article substantiates the modular training technology, analyzes its essence, and indicates the advantages of using it.

**Keywords:** innovative pedagogical technologies, training technology, modular training technology, modular-stage principle of building the educational process, multifunctional competence of future specialists in the field of

tourism and hotel services, a model for the formation of multifunctional competence of future specialists in the tourism industry.

#### **Литература:**

1. Архангельский С.М. Лекции по теории обучения в высшей школе. – М.: Высшая школа, 1974. – 66 с.
2. Жарова Е.А. Технологии формирования профессиональной компетентности будущего специалиста // Технологии формирования профессиональной компетентности будущего специалиста: материалы межрегиональной научно-практической конференции (16 марта 2009 года) / Отв. ред. Н.А. Сергеева – Оренбург: ОГППК, 2009 – 254 с. – С. 50-53.
3. Макарова А.В., Трофимова З.Ц. Модульная организация учебного курса как основа разработки учебно-методического комплекса // Социально-гуманитарные знания. – 2000. – № 4.
4. Столяренко А.М. Психология менеджмента: учеб. пособие. – М.: ЮНИТИ – ДАНА, 2005. – 608 с.

#### **УДК 658.8**

### **ПРАКТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ПО РЕКЛАМЕ: ОБЗОР СОВРЕМЕННЫХ НАРАБОТОК**

*кандидат наук по социальным коммуникациям, доцент,  
доцент кафедры рекламы и издательского дела Платонова Айше Вадимовна  
Таврическая академия (структурное подразделение)*

*Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)*

**Постановка проблемы.** На сегодня, в рамках образовательного процесса, особую роль играет проблема, которая является одной из приоритетных – это практическая подготовка будущих специалистов. Она нуждается в разработке и внедрении технологий, с помощью которых можно достичь цели обучения - в контексте этой статьи - подготовить компетентного, гибкого, конкурентоспособного специалиста по рекламе.

Отметим, что закономерным является осмысление рекламной деятельности в тесной связи с обучением будущих специалистов по рекламе, которым нужны профессиональные знания и умения в профессиональной деятельности, от чего в решающей степени зависит результативность будущей работы.

Анализ последних публикаций показал, что несмотря на то, что рекламная деятельность на протяжении многих лет является объектом активного изучения других наук, следует признать отсутствие внимания со стороны педагогической науки. Это объясняется, в частности, тем, что специальности и профессии в этой сфере были введены в соответствующие классификаторы и перечни сравнительно недавно XX в.

Анализ становления и развития рекламной деятельности в мире в целом свидетельствует, что потребность в профессиональных специалистах по рекламе увеличивается с развитием социально-экономических отношений в обществе. Исследование в сфере рекламы и маркетинговых коммуникаций как зарубежных, так и отечественных ученых раскрывают содержание теории и практики этой деятельности, а также основные характеристики специалиста по рекламе (С. Горлов, В. Павлова, О. Бородай и др.), его профессиональные качества и необходимый уровень знаний, умений и навыков. Требования к этой специальности освещено в трудах Э. Блажнова, С. Блэка, С. Брума, Д. Доте, С. Варакути, В. Королько, Г. Почепцова и др. Однако, нераскрытыми остаются вопросы, связанные с конкретными технологиями обучения таких специалистов, что и актуализирует соответствующие исследования.

**Изложение основного материала исследования.** В современном мире подготовка специалистов любого профиля должна способствовать их скорой адаптации к условиям международной конкуренции, развития способности к эффективной работе, готовности к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

В условиях реформирования высшего образования, перехода на многоуровневую подготовку профессиональных кадров проблема повышения качества и результативности подготовки специалистов по рекламе приобретает особую актуальность.

Однако, анализ специальной и педагогической литературы по этой проблеме, а также опыт работы практиков, дают основания выделить определенные противоречия, среди которых несоответствие между потребностями рынка труда в специалистах по рекламе и возможностями системы образования адекватно и оперативно удовлетворить их, а также отсутствие достаточных теоретических основ формирования содержания образования, которое обеспечило сформированность профессиональной, социальной и личностной компетентности студента. Преодолеть эти разногласия можно лишь в процессе целенаправленного развития способностей и качеств личности профессионала, адекватного образа будущей трудовой деятельности [1; 2; 4; 6; 7].

Таким образом, мы можем отметить, что подготовка специалистов по рекламе в высшем учебном заведении не в полной мере соответствует требованиям рекламных агентств и отделов. Следовательно, при исследовании знаний, умений, навыков и квалификационных качеств студентов необходимо учитывать требования потребителей образовательного результата. Сближение образовательной и профессиональной среды возможно при определении набора ключевых компетенций, а также использовании различных подходов, например интегративного обучения.

Стоит обратить внимание на тот факт, что сегодня система образования развивается в контексте рыночных преобразований, вследствие чего становится возможным и необходимым применять некоторые экономические категории к ее функционированию. Ключевым понятием, выражающим сущность современных экономических отношений, есть конкуренция. В этой ситуации условия степени диктуют покупатели, то есть абитуриенты и студенты, усиливая влияние на качество образовательных услуг, а именно, на весь потенциал учебных заведений. С другой стороны - становление рыночных отношений, влечет на быстрый рост новых предпринимательских структур всех форм собственности, которые обусловили спрос на специалистов начального и среднего звена, что требует усвоения ими профессиональной подготовки, сосредоточив при этом особое внимание на содержании образования с учетом интересов личности, общества, специфики экономической и социальной среды страны [1].

Под образовательной траекторией понимаем связанные между собой уровни, которые сопровождают человека на разных стадиях жизненного цикла, реализуемых в рамках концепции непрерывного образования, а также концепции образования в течение жизни [3]. Training / educational route / trajectory - это образовательная траектория, планомерное или стихийное продвижение того, кто учится, в пределах системы непрерывного образования определенного уровня, на характер которой непосредственно или косвенно влияют различные субъективные или объективные факторы [4]. Особое значение создание условий, дающих возможность человеку выбрать образовательную траекторию в зависимости от склонностей, способностей и требований карьеры.

Реклама создает «идеальные» образы, которые влияют на мотивационно-потребительский и ценностно-смысловой компоненты личности, в значительной степени определяя ее «поведенческие траектории». Реклама как один из существенных механизмов организации жизненного пространства людей является продуктом рекламной деятельности и определяет ее специфику. Рекламную деятельность рассматривают сегодня и как бизнес (экономическая прибыль), и как инструмент организации сбыта, и как творческий процесс, который сочетает элементы разных видов искусства и науки, а также как фактор формирования общественных процессов [5].

Следовательно, учитывая, изложенное и результаты последних исследований, можно выделить определенные особенности рекламной деятельности, определяющих принципы и подходы по формированию содержания соответствующего образования: рекламная деятельность социально-значимой, сложной по структуре и интегрированной по составу.

Рекламная деятельность, является социально значимой, поскольку «ее продукт представлен идеальными моделями товаров, взаимоотношений и поведенческих реакций, которые влияют как на общество, так и на отдельного человека» [4]. Учитывая, что реклама создает так называемый виртуальный мир, отметим, что этот мир, построен «по проекту заказчика, с приоритетом определенных ценностей, которые выдвигает общество или диктуют внутренние ценностные и смысловые компоненты личности человека, создающего рекламу» [4].

Также необходимо сказать, что рекламная деятельность является сложной по структуре и представлена деятельностью различных видов, «обеспечивающих творческий поиск рекламной идеи, подбор художественных форм и методов ее воплощения, выбор технологии изготовления и выполнение задуманного образца» [4].

Кроме того, создание рекламного продукта требует от специалистов быть осведомленными в психологии, философии, социологии, искусстве, а также постоянно овладевать качественно новыми знаниями по рекламе для осуществления интегрированной деятельности.

При определении содержания образования будущих специалистов по рекламе, целесообразно ведущим критерием для отбора содержания образования определить ее цели, на основе совокупности деятельностного, лично-ориентированного и компетентностного подходов.

По мнению М.А. Николаева – автор считает, что целесообразным внедрить в подготовку будущих специалистов по рекламе интегративный подход, направленный на выявление внутреннего единства, целостности и рационального взаимодействия их профессиональной компетентности. Это, по мнению автора, обеспечит становление конкурентоспособного специалиста в условиях модернизации образования и меняющихся требований работодателей [6]. При этом исследователь рассматривает интеграцию как средство получения нового качества профессиональной подготовки, отраженную в содержательной многоаспектности и полифункциональности задач будущего специалиста по рекламе. Интегративный подход «как совокупность форм и методов, характеризующих процесс и результат становления профессиональной компетентности, что сопровождается ростом системности знаний, комплексности умений студента, выражающиеся в теоретической и практической подготовленности и способствуют всестороннему развитию личности» [7]. Также автор отмечает, что следует реализовывать на межпредметном, внутренне-предметном, межличностном и внутри-личностном уровнях [7].

Таким образом, формирование профессиональной компетентности будущих специалистов по рекламе - это специально организованный в высшем учебном заведении образовательный процесс, сочетающий традиционные и инновационные методы, формы обучения и воспитания и направлен на развитие набора ключевых знаний, определяющих структуру компетентности и профессионально значимых личностных качеств студентов. При этом ключевыми являются когнитивная и коммуникативная готовность, маркетинговая грамотность, информационная квалифицированность, креативность, профессиональная мобильность. К этому перечню можно добавить периферийные категории личности как чувство юмора; живое воображение; интерес к людям и мотивам их поступков; широкая эрудиция – познания в литературе, искусстве, истории, музыке, науке; способность видеть красоту в обычных вещах; внимательность, мобильность, работа с энтузиазмом; стремление достигать единства формы и содержания; убирать несущественное и выделять главное; использовать концепции общего для выделения частного; способность творческим приемам; обладать упорством, настойчивостью.

Следовательно, на основе изложенного, мы можем констатировать, что все эти качества дают основания утверждать, что профессиональная компетентность - это интегративная качество, которая охватывает готовность и способность к реализации основных задач с помощью полученных в процессе обучения ключевых знаний.

В работе со студентами, которые выбрали своей будущей профессией рекламную деятельность, чрезвычайно важно проводить занятия, направленные на развитие коммуникативно-организаторских способностей, уверенности в себе, тренинги делового общения, переговоров, возможно, продаж, а также ролевые и деловые игры с обсуждением реальных профессиональных ситуаций. Кроме этого, у будущих специалистов по рекламе целесообразно воспитывать способность адекватно оценивать поведение и результаты действий, умение критически относиться к себе. Полезно проведение занятий, требующих аналитических и математических способностей. Также необходимо развивать организаторские качества на тренингах лидерства, уверенного поведения, делового общения, переговоров.

Учитывая нагрузку управленческого звена, целесообразно проводить практические занятия по приобретению навыков самоуправления, саморегуляции эмоциональной сферы и самовосстановления; участвовать в деловых играх, обсуждениях реальных профессиональных ситуаций. Такие практические занятия способствуют развитию творческой активности студентов, стимулирующих проявление инициативы,

закрепляют навыки коллективного принятия решения, учат аргументированно отстаивать собственную точку зрения.

**Выводы.** Таким образом, необходимо отметить, что к структуре и содержанию профессиональной компетентности будущих специалистов по рекламе стоит отнести когнитивный, деятельностный, эмоционально-личностный и мотивационный компоненты. Каждый из рассмотренных предполагает усвоение студентами интегрированного курса изучения материала в течение образовательного процесса. Следовательно, когнитивный компонент - предполагает усвоение студентами профессиональных знаний, умений и навыков рекламно-профессиональной направленности, способных образовывать новое интегративное знание и предоставить возможность адекватно действовать в стандартных и нестандартных учебно-профессиональных ситуациях. Деятельностный компонент раскрывает готовность личности к реализации квалификационных задач, а также освоение способов формирования профессиональной компетентности с помощью интеграции различных видов практической рекламной, а также учебно-профессиональной, научно-исследовательской, социокультурной деятельности. Эмоционально-личностный компонент ориентирован на развитие системы профессиональных ценностей, направленности чувств и переживаний будущего специалиста, развитие устойчивых и профессионально значимых личностных качеств. Также, мотивационный компонент предусматривает формирование мотивов профессиональной деятельности, готовности к квалифицированному общению и проявления личности, на осмысление назначения профессии.

Отметим, что целью подготовки будущего специалиста по рекламе должно стать формирование конкурентоспособного специалиста, компетентного, грамотного, мотивированного на определенный вид деятельности, владеющего навыками самостоятельного приобретения необходимых знаний и перенос их в производственные условия.

**Аннотация.** В статье сделана попытка выяснить содержание профессиональной подготовки студентов— будущих специалистов по рекламе, в частности осуществлен анализ современных подходов к их профессиональному развитию, представлен перечень необходимых профессиональных практического опыта рекламной деятельности.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, высшее учебное заведение, специалист по рекламе, компетенции, профессиональные качества, технологии образования.

**Annotation.** The article attempts to find out the content of professional training of students -future specialists in advertising, in particular, the analysis of modern approaches to their professional development is carried out, the list of necessary professional practical experience in advertising is presented.

**Keywords:** professional training, higher education institution, advertising specialist, competence, professional qualities, educational technologies.

#### **Литература:**

1. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи до образовательной программы / В.А. Болотов, В.В. Сериков // изменения. - 2004. - №6. - С. 3-10.
2. Бублова Н.П. формирование профессиональной готовности будущих специалистов по рекламе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Бублова Наталья Петровна. - Омск, 2006.
3. Гольман И.А. Рекламная деятельность : планирование, технологии, организация / И.А. Гольман. - 2-е изд., перераб. и доп. - Москва: Гелла-принт, 2002. - 400 с.
4. Кривицкая Н.А. Как сделать карьеру в рекламном бизнесе / Н.А. Кривицкая. - Москва: Вершина, 2006. - 144 с.
5. Максимова Е.В. Формирование содержания профессионального образования специалистов по рекламе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Максимова Елена Вячеславовна. — Москва, 2005.
6. Николаева М.А. Интегративный подход к формированию профессиональной компетентности студентов — будущих специалистов по рекламе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Николаева Зоя Сергеевна. - Екатеринбург, 2012.
7. Пономарева А.М. Рекламная деятельность: организация, планирование, оценка эффективности: учеб. пос. / А.М. Пономарева. - Москва; Ростов-на-Дону: МарТ, 2004. - 240 с.

УДК 159.9.019.2

## **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ПОДРОСТКОВ-СИРОТ В РАЗНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ**

*кандидат биологических наук, доцент Польшина Мария Александровна  
Федеральное государственное автономное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)*

**Постановка проблемы.** На сегодняшний день, в наших социальных условиях вопрос межличностного взаимодействия стоит очень остро. Индивид все время находится в поле взаимосвязи с другими людьми. Для успешной кооперации нужны коммуникативные навыки, которые индивид развивает в процессе своей жизнедеятельности. Эти навыки он развивает в своей семье, в школе и профессиональной среде. Они обеспечивают успешную адаптацию индивида в социальной среде, помогают избежать конфликты, а если конфликты возникли - успешно их разрешить [1].

Подростки-сироты и подростки, оставшиеся без попечения родителей, относятся к группе детей, оказавшихся в экстремальных условиях жизни, которые не предоставляют возможности удовлетворения основных потребностей в психологическом развитии, социальной и эмоциональной защищенности. Эта группа подростков не развивается полноценно в социальной среде прав и обязанностей. В связи с этим, изучение проблемы особенности развития коммуникативных навыков у подростков-сирот в разных социальных ситуациях является востребованной практикой [1, 2].

**Изложение основного материала исследования.** Результатом нахождения подростка в детском доме является ограниченность социального опыта, нарушенная самооценка, неразвитость эмоций и коммуникативных навыков, как факт - неготовность к самостоятельной жизни.

Данный момент является важным, так как в значительной степени предопределяет дальнейшие трудности, встающие на пути у подростков-сирот на этапе вхождения в общество, в результате активной деятельности самого подростка – коммуникация, предметной, игровой, учебной, трудовой и других сфер практической деятельности [1].

Разные ученые психологии дают следующие определения общения:

А.И. Батаршев, А.О. Лукьянов под коммуникацией рассматривают «сложный многоуровневый результат установления и развития связи между личностями, порождаемых необходимостями совместных контактов и включающих в себя обмен информацией, отработку стратегий взаимодействия, восприятие и понимание другого индивида» [3].

А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум понимают под понятием коммуникация – «результат межличностной взаимосвязи, порождаемой большим диапазоном важных необходимостей субъектов взаимодействия, направленной на удовлетворение этих необходимостей и опосредованной определенными межличностными взаимоотношениями» [3, 4].

Данные понятия акцентируют значимость коммуникации в жизненных условиях индивида, так как она направлена на удовлетворение актуальных потребностей взаимодействующих личностей.

Принципиальный подход к разрешению проблемы развития коммуникативных навыков, формирования коммуникативной компетентности описан в трудах Л.С. Выготского, который понимал общение в качестве важной предпосылки личностного развития и воспитания детей. Коммуникативная компетентность – знание норм и правил коммуникации, владения ее методикой. Имея определённый уровень коммуникативной компетентности, индивид, является персонифицированным субъектом общения [1].

Коммуникативные навыки – это навыки коммуникации, умение на практике грамотно принимать и передавать информационные сообщения, сохраняя его смысловое значение.

Все коммуникативные умения можно условно разделить на ряд групп умений:

- умения отвечать на попытку вступить в контакт;
- умения вступать в контакт с другими людьми;
- умения воспринимать сочувствие и поддержку со стороны других людей;
- умения просить;
- умения сказать "нет";
- умения оказывать сочувствие, поддержку;
- умения отвечать на провоцирующее, задевающее, поведение со стороны собеседника;
- умения реагировать на справедливую и несправедливую критику;
- умения оказывать и принимать знаки внимания (комплименты) [1, 3].

Поэтому, коммуникативные навыки также играют важную роль в жизни индивида. Т.З. Адамьянц под коммуникативными навыками понимает характеристику особенностей направленности человека в коммуникационных процессах, отражающую уровень адекватности понимания им интенциональности коммуникатора [3].

Другими словами, коммуникативные навыки это умения слушать, высказывать свою точку зрения, приходиться к компромиссному решению, аргументировать и отстаивать свою позицию.

При возникновении нарушений в этих процессах индивид может почувствовать свою изолированность от социальных условий, а также встретиться препятствиями на пути удовлетворения своих потребностей (в принадлежности к социальной группе, в безопасности, общении, самореализации и т.д.) [4, 5].

Подростки-сироты – это индивиды, переживающие на себе результаты материнской депривации [5].

Психическое состояние подростков-сирот проявляется в страхе, глубокой неудовлетворенности собой, своим окружением, жизнью повышенной тревожности. Эти состояния приводят к потере жизненной активности, устойчивой депрессии, прерываемой всплесками неспровоцированной агрессии. Малоустойчивость и «текучесть» социального окружения в детских домах, отсутствие важной фигуры, заботящейся о ребенке, ведут к закреплению чувств незащитности и нестабильности и останавливают психическое развитие подростка-сироты.

Многие ученые Дж. Боулби, М.И. Лисина, Л.Я. Олиференко, А.М. Прихожан, Т.И. Шульга, и др., посвятившие свои исследования проблемам подростков-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, многократно находят у них нарушения в эмоционально-личностной сфере, которые проявляются у них в недостаточном уровне развития коммуникативных навыков [4, 5].

Нарушения коммуникативных навыков проявляются в виде социальной дезадаптации, пониженной активности или, гиперактивности с уходом в криминогенную среду, агрессивности, конфликтности, импульсивности, повышенной тревожности и т.д. Это приводит к недостаточному уровню развития коммуникативных навыков подростков-сирот, который способствует их социальной дезадаптации, в конечном счете, также оказывает неблагоприятное влияние на уровень их личностной безопасности.

Отсутствие стабильности, которые присущи семейным отношениям, потребность постоянно приспосабливаться и заслуживать хорошее отношение социума снижают у подростков-сирот активное отношение к жизни: не устанавливаются собственные принципы и ценности, зато формируется устойчивая конформность – изменение в поведении или мнении человека под влиянием реального или воображаемого давления со стороны другого человека или группы людей [2].

К 10-11 годам у подростков-сирот развивается расположение к взрослым и сверстникам, основанное на их практической полезности для ребенка, устанавливается «возможность не углубляться в привязанности», поверхностные чувства, иждивенчество, осложнения в становлении самосознания и др. В коммуникации таких подростков присутствует назойливость и потребность в любви и внимании.

Выражение чувств характеризуется бедностью и острой аффективной окрашенностью. Им свойственны взрывы эмоций – гнев, бурная радость, отсутствие устойчивых, глубоких чувств. У подростков-сирот не сформированы высшие чувства, связанные с нравственными и моральными ценностями. Потребность у подростков-сирот во внимании, любви со стороны взрослого говорит о том, что подростки-сироты охотно идут на контакт с социумом. Коммуникация воспитанников детского дома друг с другом имеет свою характеристику. У подростков в общении преобладает местоимение «мы», это особенное психологическое образование, весь мир они делят на «чужих» и «своих». В детских домах дети постоянно общаются с одной и той же категорией сверстников, причем сам он не предпочитает ей какую-либо другую категорию [1, 4]

**Выводы.** Таким образом, особенности развития коммуникативных навыков у подростков-сирот в разных социальных ситуациях позволили выделить условия эффективности и результативности деятельности специального психолога по формированию коммуникативных навыков у подростков-сирот:

1 условие – учет особенностей развития индивида в подростковом возрасте и организация диагностической деятельности по диагностике коммуникативных навыков с учетом этих особенностей.

2 условие – обладание способностями разработки специальных технологий и программ. Что реализует все направления социально-психологической деятельности. Возможностями этих направлений является передача учащимся специальных знаний, формирование специальных умений и навыков, а также ценностного отношения к избранному виду деятельности.

3 условие – высокая результативность развития коммуникативных навыков подростков-сирот реализуется знаниями и умениями ведения коммуникативных тренингов психологом. Активное включение их в коммуникативную деятельность, использование интенсивных условий обучения и воспитания психологических тренингов, деловых, сюжетных и ролевых игр, дискуссий, упрощает подросткам вхождение в социум.

Проблема развития коммуникативных навыков у подростков-сирот является актуальной в современном социуме, которое представляет высокие требования к уровню формирования нового поколения.

**Аннотация.** В данной статье анализируется проявление особенности развития коммуникативных навыков у подростков-сирот в разных социальных ситуациях. Коммуникация играет важную роль в формировании индивида. Но индивид, на своих этапах развития развивается по-разному. Таким образом, следующим этапом в нашем исследовании является анализ развития подростков-сирот с учетом, что коммуникация является ведущим видом деятельности. Коммуникация – это сложный многоплановый результат установления и развития контактов между людьми, включающий в себя обмен информацией.

**Ключевые слова:** коммуникативные навыки, подростки-сироты, общение, самооценка.

**Annotation.** This article analyzes the manifestation of features of the development of communication skills in orphaned adolescents in different social situations. Communication plays an important role in personality formation. But personality, as we know, develops differently at different stages of development. Thus, the next stage in our work will be the analysis of personality development in adolescence and youth, taking into account that communication is the leading activity. Communication is a complex multi-dimensional process of establishing and developing contacts between people, including the exchange of information.

**Keywords:** communication skills, orphaned teenagers, communication, self-esteem.

#### **Литература:**

1. Польшина М.А. Социально-психологическая адаптация как фактор психологической защищенности подростков-сирот в социуме / М.А. Польшина. - Вестник костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2018. - № 2. – С. 80-84.

2. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства. Изд. 3-е. СПб.: Питер, 2007. 416 с.

3. Шипицына Л.М. Психология детей-сирот. СПб.: Изд-во Санкт-Петербург. ун-та, 2005. 628 с.

4. Hardie E., Critchley C., Morris Z. Self-coping complexity: role of self-construal in relational, individual and collective coping styles and health outcomes // Asian Journal of Social Psychology. — 2006. — Vol. 9. — P. 47-51.

5. Lazarus R.S. Cognitive and coping processes in emotion. In: B. Weiner (ED). Cognitive views of human motivation. — NY: Academic Press, 1974.

## **УДК 371**

### **РАЗВИТИЕ ГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМУ**

*студентка Починовская Екатерина Анатольевна  
Гуманитарно-педагогической академии (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного  
учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)*

**Постановка проблемы.** Навык – это действие, сформированное путем повторения, характеризующееся высокой степенью освоения и отсутствия поэлементной сознательной регуляции контроля. Способ выполнения действия, доведенный в результате многократного повторения до автоматизма, легко и быстро реализуемый при минимальном контроле со стороны сознания.

Графический навык – определенные привычные положения и движения пишущей или рисующей руки, позволяющей изображать знаки и их соединения. Графика, как отрасль лингвистики, изучает систему взаимосвязей между звуками (фонемами) речи и буквами письма, а также рисунок буквы, воспринимаемой зрителем.

Тема актуальна в связи с тем, что графический навык – это базовый навык, без которого трудно представить дальнейшее обучение, и поэтому ребенок, который не овладевает этим навыком своевременно и качественно, остается в процессе обучения. Современное общество диктует свои правила – наука развивается, внедряются новые технологии, и эти процессы предъявляют новые требования к технологической подготовке школьников. Благодаря своей практической направленности технологическое образование является опорным пунктом в формировании системы универсальных действий образовательного процесса для младшего школьника, а также дают возможность систематически и планомерно формировать графические умения. От того насколько ученик овладеет этими навыками, зависит его дальнейшая подготовка и успешность на уроках [1].

**Изложение основного материала исследования.** Известный психолог Д.Б. Эльконин считал, что «на основе экспериментальных исследований уже давно установлены определенные генетические связи между действием и операциями, показывающие, что ни одна сознательно управляемая операция не может стать таковой, не пройдя через процесс ее формирования как особого сознательного действия».

Существует три основных этапа формирования графического навыка:

1. этап – аналитический – выделение и овладение отдельными элементами действия, осмысление содержания.

2. этап – синтетической – объединение отдельных элементов в целостное действие.

3. этап – автоматизация – собственно формирование самого навыка, как действия, характеризующегося высокой степенью усвоения и отсутствием элементарной сознательной регуляции и контроля. Основными особенностями автоматизации являются плавность, скорость и простота исполнения. Скорость не навязывается, но является естественным результатом улучшенного движения, а плавность возникает как естественный результат тренировки навыка [2].

Формирование графических навыков письма в процессе обучения – это длительный процесс, сложный с точки зрения структуры самого акта письма, структуры формирования навыка и лежащих в его основе психофизиологических механизмов.

По мнению Л.С. Выгодского, овладеть графическим навыком можно «только в том случае, если в первые школьные годы ребенок усвоил и развил ряд приемов, которые приблизили его к процессу письма, подготовили и сделали невероятно легким для него овладение идеей и техникой письма».

Навыки графического письма связаны с сенсомоторными навыками человека. Однако, в отличие от сенсомоторных навыков, навыки графического письма связаны с образовательной деятельностью ребенка и служат для освоения процесса письма. Они формируются не изолированно, а вместе с чтением, правописанием и развитием письменности [3].

С самого начала обучения в первом классе учитель начинает формировать начальные графические навыки у детей при работе с каллиграфией.

Цель занятий каллиграфией – сформировать графически правильное, четкое и достаточно быстрое письмо.

Начальный период обучения письму состоит из трех этапов: подготовительного, базового и итогового.

На подготовительном этапе ребенок знакомится с основными единицами графической системы письменных букв русского алфавита, их вариантами по размеру и положению. Ученик должен научиться различать основные элементы по их форме, правильно называть их и уметь писать в определенной последовательности.

Заключительный этап включает в себя: закрепление написания букв, совершенствование умения писать под диктовку, копирование с печатных и письменных текстов, уточнение типов буквенных связей, обучение детей контролю их написания, сравнение с образцами на доске или на отдельных карточках [4].

Работая над формированием графических навыков письма, учитель должен ориентироваться на индивидуальные принципы обучения и на систему, обеспечивая научно обоснованный выбор целей, выбор содержания, методы и средства организации деятельности учащихся, создания благоприятных условий и анализа образовательного процесса.

Преподаватель должен видеть противоположные стороны (овладение знаниями и развитие, элементаризм и последовательность в познании, соотношение абстрактного и конкретного) и умело регулировать их взаимодействие, опираясь на законы и принципы, достигая гармоничного педагогического процесса.

Связь между графическими навыками и письменной грамотностью очевидна и очень важна, особенно для младших классов. Прежде чем подумать, как написать, рационально связать его с другими буквами, ученик должен сначала решить, какую букву выбрать. Чем меньше времени будет потрачено на решение проблемы правописания, тем больше внимания будет уделено написанию букв, правильности их связи и согласованности. И наоборот: чем более автоматизирован навык письма, тем легче и быстрее формируются навыки правописания.

**Выводы.** Было выявлено, что уровень развития графических навыков влияет на грамотность в таких случаях:

1. При большом почерке ученикам трудно запомнить орфографию, так как, в этом случае глаз ученика с напряжением охватывает слова и плохо подбирает орфографию;

2. Нечеткое, неаккуратное написание букв и соединений, искажают слова и вызывает ошибки [5].

Зрительное восприятие представляет собой сложную систему действий, включающую сенсорную обработку визуальной информации, ее оценку, интерпретацию и категоризацию. Задержка в развитии зрительного восприятия, наблюдаемая у школьников, является одной из причин трудностей в развитии навыков письма. Несовершенство процесса обработки сенсорной информации, неполноценность пространственного анализа и аналитико – синтетической деятельности младших школьников данной категории затрудняют соотнесение выбранной формы со зрительным образом письма.

Зрительный образ буквы должен быть дифференцирован от всех других букв, особенно от тех, которые похожи графически. Анализ букв – непростая задача для учащихся начальной школы, так как многие буквы имеют схожую форму.

Слабый контроль над графической стороной письма детей проявляется в следующем:

- дети не соблюдают интервал между буквами в словах при письме;
- неравномерно расположенные слова на линии;
- пишут буквы слишком широкие или слишком узкие;
- разнонаправленный наклон или чрезмерный наклон вправо или влево;
- не соблюдают положение букв вдоль линии строки, не соблюдают линейность при письме;
- не поддерживают нужную высоту букв (слишком большая, слишком мелкая);
- часто встречаются ломаность, вычурность письма.

Графические ошибки указывают на недостаточную четкость и стабильность почерка учащихся.

**Аннотация.** Данная статья посвящена формированию графических навыков у учащихся начальной школы в процессе обучения письму с использованием игровых технологий. В статье рассматриваются вопросы подготовки, обучения письму и исправления трудностей обучения с помощью игровых технологий. Уникальный подход, общие принципы, устанавливаются на работе в виде последовательных этапов, позволяющих работать системно, с учетом психологических и физиологических особенностей развития детей школьного возраста.

**Ключевые слова:** навык, письмо, графический навык, зрительное восприятие.

**Annotation.** This article is devoted to the formation of graphic skills in primary school students in the process of teaching writing using game technologies. The article deals with the issues of training, teaching writing and correcting learning difficulties using game technologies. A unique approach, General principles, are established at work in the form of successive stages that allow you to work systematically, taking into account the psychological and physiological characteristics of the development of school-age children.

**Keywords:** skill, writing, graphic skill, visual perception.

**Литература:**

1. Амонашвили Ш.А. Основы формирования навыков письма и развития письменной речи в начальных классах, М., 1973.
2. Эльконин Д.Б. Психология обучения младших школьников. М.: Просвещение.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. М., 1934.
4. Федоренко Л.П. Принципы и методы обучения русскому языку. М., 2009.
5. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку в начальных классах. Под. ред. Рождественского Н.С., Фомичевой Г.А. М.: Педагогика, 1977.

УДК 371

**ИДЕЯ ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ В КОЛЛЕКТИВЕ В ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ**

*магистрант Романова Ирина Сергеевна  
Гуманитарно-педагогической академии (филиал)  
Федерального государственного автономного  
образовательного учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)*

**Постановка проблемы.** Понятие коллектив (от лат. объединенный) – это большая и сложная концепция, которая не имеет четкого определения. Команда – это группа, совокупность людей, объединенных совместной деятельностью в организации. Согласно этому определению выделяются рабочие, учебные, военные, спортивные, творческие и другие группы. Человек может быть членом нескольких групп одновременно в течение своей жизни.

В широком смысле команда – это группа людей, которые имеют общие цели и задачи и достигли высокого уровня развития в процессе социально значимых совместных действий. Команда создает особые и особые межличностные отношения, которые передаются не только посредством совместной деятельности, но и через ценностные ориентации.

Такое понимание коллектива послужило основой для развития коллективной теории.

Коллективная теория – это научное писание, которое рассматривает коллектив как особый способ организации людей в обществе и определяющий фактор развития личности.

Согласно этой теории, развитие личности зависит, с одной стороны, от развития коллектива, его структуры, уровня и системы взаимоотношений, которые там сложились. С другой стороны, активность членов команды, их уровень физического и умственного развития, их навыки и способности определяют силу и образовательную эффективность команды. Таким образом, развитие личности и коллектива понимается как взаимосвязанные и взаимозависимые процессы.

Коллективная теория нашла выражение в нескольких социальных науках, но в основном в педагогике и психологии.

**Изложение основного материала исследования.** Коллектив как человеческое сообщество, формирующий систему коллективистских отношений, является важнейшим фактором формирования социальной сущности личности и всестороннего развития личности. Коллективные отношения отражают природу совокупности социальных отношений. Он (коллектив) обладает способностью поддерживать и развивать духовные и моральные ценности, противостоять негативным явлениям, освободиться в целом от негативных факторов. Сегодня команда решает насущные проблемы в области образования и обучения для будущих поколений. Понятие «коллектив» было введено в национальную теорию и практику преподавания в первые годы советской власти. Идеи «коллективного воспитания» легли в основу образовательной деятельности и научной работы. С.Т. Шацкого, В.Н. Сороки – Росинского, В.А. Сухомлинского, Т.Е. Конниковой, Л.И. Новиковой. Положения А.С. Макаренко стали основой теории и методики коллективного воспитания. Среди последователей А.С. Макаренко следует назвать таких известных отечественных педагогов, как Н.И. Болдырев, Е.Н. Медынский, В.А. Сухомлинский, А.А. Фролов, Н.Д. Ярмаченко и др.

Попытки проанализировать развитие коллективной теории в отечественной науке за последние два десятилетия предпринимались неоднократно. Имеется крайне огромное число различных данных согласно этой теме, помимо этого, различные агенты академического общества имеют все шансы фиксировать различные взгляды согласно один также этим ведь вопросам, опираясь в различных раскладах, интерпретациях основных определений также ценностных ориентациях. Поэтому для современной российской педагогики постсоветского периода актуальна не только «переоценка», но и объективный анализ научных результатов и их систематизация.

Если мы обратимся к истории вопроса, мы можем определить два основных направления в изучении развития коллективной теории: Хронологический – который выражался, как описание вклада отдельных ученых в хронологическом порядке.

Проблемно – доминантная, согласно которой, развитие теории коллектива предполагалось, начиная с выделения в его исследовании основных областей и соответствующих предметно – проблемных областей.

С самого начала создания советской школьной системы одной из ее главных задач было формирование школьной команды, основанной на партнерстве и общих ценностях. Команда рассматривалась как среда, в которой происходит воспитание и развитие ребенка, формирование его личных качеств.

Теоретические основы и необходимость целенаправленного создания школьного коллектива для детей были раскрыты в их трудах и широко распространены А.В. Луначарский, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко.

Они также имеют первый опыт практической реализации коллективной теории. Так в работах С.Т. Шацкий и А.С. Макаренко, эффективность команды начальной школы оказалась эффективной формой организации учащихся, которая открывает широкие перспективы для всестороннего развития личности каждого ребенка.

Особый вклад в историю коллективной теории внес А.С. Макаренко, считающийся основоположником гуманистического направления образования. Его концепция коллективного образования отражает принципы параллельных действий, ответственной зависимости, прозрачности и других аспектов, направленных на развитие лучших человеческих качеств.

В работах представлены следующие направления развития коллективной теории: Конникова, А.В. Мудрика, Л.И. Новикова В.М. Коротова, Н.Е. Щуркова и другие учителя. Исследование направлено на выявление наиболее эффективных форм организации, методов сбора и формирования учебных групп, разработки принципов и методов стимулирования коллективной деятельности, развития воспитательных функций коллектива и самоуправления в это, а также развитие педагогических средств коллективной деятельности.

Одним из самых известных последователей А.С. Макаренко был В.А. Сухомлинский, создавший образ «идеальной школы» – «школы радости». Он рассмотрел основу и цель образования, чтобы создать счастье для каждого из учеников: «Образование состоит в том, чтобы умело, мудро, тонко и тепло коснуться каждого из тысячи лиц и найти такое, которое, если оно похоже на когда бриллиант полируется, сияет уникальная харизма человеческого таланта, и эта харизма принесет личное счастье человеку».

Экспериментальная работа Сухомлинского, которую он вел в качестве учителя и директора одной из школ, состояла из практического применения гуманистических принципов и анализа их результатов. Таким образом, деятельность школы направлена на создание условий для индивидуального и творческого развития каждого человека, на установление доверительных отношений внутри коллектива, на обучение без принуждения, сотрудничество между взрослыми и детьми.

Восьмидесятые годы были периодом теоретических и экспериментальных работ Ш.А. Амонашвили, И.П. Волкова, В.А. Караковского, С.Н. Лысенкова, М.П. Щетинина, В.Ф. Шаталова, которые разработали человеческий и личностный подход к обучению. Самым ярким практическим воплощением их идей стала «школа жизни» Ш.А. Амонашвили. Человеческий подход к учебному процессу, умение оптимистично думать о детях и учиться без ограничений стали основой школы.

Хронологический подход к изучению развития коллективной теории издавна был единственным и потому традиционным. Однако с конца 1990-х годов были открыты новые основы для дифференциации и структурирования знаний в области коллективной педагогической теории.

Первым было сформулировать психологическое направление на основе работы педологов по проблемам детства. Развитие этой области тесно связано с развитием других гуманитарных наук. Исследователи, занимающиеся коллективными проблемами, уделяют внимание развитию личности ребенка, его позиции в коллективе, индивидуальному и командному взаимодействию и т.д. В соответствии с психологическим направлением коллективной педагогической теории (исследования: З.И. Васильева, Т.Е. Конникова, М.Г. Казакина, А.Г. Кирпичник, В.А. Сухомлинский, К.Д. Радина и др.) были определены следующие проблемные зоны:

1. Личностное развитие в коллективе: развитие личности студента в коллективе, факторы личностного развития, формирование социально значимых качеств, социальной направленности и позиции личности, творческого и духовного развития личности;

2. Отношения и командная работа: система взаимоотношений в коллективе и ее влияние на личность, характер и виды взаимоотношений в коллективе; структура и динамика команды; эмоциональная атмосфера в команде; появление личности в системе коллективных отношений, этапов и уровней развития отношений в коллективе; эффективность группового взаимодействия;

3. Коллектив как инструмент педагогического воздействия на личность: влияние коллектива на отдельных участников, влияние личности на коллектив, вопросы руководства.

Системологическое направление (исследования Л.И. Новиковой, В.А. Караковского, А.В. Мудрика, Н.Л. Селивановой и др.). Для него характерно рассматривать коллектив как систему и подсистему других систем (социальных, образовательных). Команда рассматривается как среда развития или инструмент педагогического влияния. Интересы исследователей в этой области ориентированы на коллектив как на целостное социально-педагогическое явление. В соответствии с системологическим направлением педагогической теории коллектива выделяются следующие проблемные области:

1. феномен коллектива (определение, интерпретация, особенности, характеристики коллектива, виды коллективов);

2. функции команды;

3. структура команды: формальная и неформальная, формальная и неформальная;

4. развитие команды: этапы, условия, факторы.

Праксеологическое направление (исследования И.П. Иванова, Б.В. Куприянова, И.А. Колесниковой, Е.В. Титовой, Н.Е. Щурковой и др.) – исследователи изучают, прежде всего, вопросы, связанные с деятельностью коллектива, включая такие аспекты, как организованность, эффективность, результативность, продуктивность и др. Проблемная область этого направления включает такие аспекты, как:

1. содержание и цели команды;

2. процессуальная сторона организации коллективной деятельности: формы, методы, приемы, средства, приемы и др.;

3. образовательные возможности и эффективность коллективной деятельности.

Исследовательская деятельность отдельных ученых часто связана со многими проблемами, которые нельзя свести к определенной области. Кроме того, эти области не относятся к хронологии развития научной мысли.

**Выводы.** Таким образом, возникновение идеи коллективизма берет начало с 18 века и отражено в творчестве известных учителей. В девятнадцатом веке эта теория постепенно развивалась, а в начале двадцатого века – ее завершение в целостную концепцию.

Наиболее известные идеологи коллективизма – А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Н.К. Крупская, А.В. Луначарский. Затем он был разработан в работах С.Н. Лысенкова, Ш.А. Амонашвили и другие советские учителя.

Теория основана на рассмотрении коллектива как особой формы организации людей в обществе и решающего фактора развития личности. Согласно этой теории, человек может расти только в команде, поэтому он становится основой для учебной, трудовой, творческой и другой деятельности.

Педагогическая теория формирования команды была создана благодаря усилиям многих российских педагогов и психологов. Взгляды на коллективные проблемы отражали социокультурную и историческую сущность процессов развития России в советское и постсоветское время. В дошкольном и школьном возрасте группа детей под руководством учителя становится социально – культурным образованием с развитой системой социальных связей и объединением детей, преследующих общие цели, сотрудничество и достижение значительных результатов.

Хорошо развитая детская команда является обязательным условием для самоутверждения. В командной работе формируется личность ребенка. Роль коллектива в развитии личности также заключается в том, что он открывает возможности для практического развития демократических форм организации жизни. Впервые это достигается благодаря активному участию в разнообразной общественной жизни. Педагогически ориентированная команда создает благоприятные возможности для формирования социально значимой личности и проявления их индивидуальности.

**Аннотация.** В статье рассматриваются теоретические основы идеи воспитания личности в коллективе.

**Ключевые слова:** развитие, саморазвитие, педагога, идеи воспитания личности в коллективе.

**Annotation.** The article discusses the theoretical foundations of the idea of educating a person in a team.

**Keywords:** development, self-development, teacher, ideas of educating a person in a team.

**Литература:**

1. Амонашвили, Ш.А. Школа Жизни. – М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 2000. – С. 98.
2. Бордовская, Н.В. Педагогика: учебник для вузов / Н.В. Бордовская А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2000. – С. 304.
3. Варламова, А.Я. Педагогика: Учебно – методическое пособие. – Волгоград: Изд – во ВолГУ, 2004. – С. 74.
4. Гребенюк, О.С. Общая педагогика: Курс лекций. – Калининград: Калининградский университет, 1996. – С. 107.
5. Зуева, И.В. Теория воспитательного коллектива в отечественной педагогике 1946-1991 гг.: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – М.: РГБ, 2004.
6. Казакина, М.Г. Взаимосвязь процесса развития коллектива и нравственного формирования личности. Л. – 1983. – С. 19.
7. Караковский, В.А., Новикова Л.И., Селиванова И.Л. // Теория и практика воспитательных систем. – М.: Новая школа, 1996. – С. 160.
8. Коджаспирова, Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь – М.: Педагогика, 2000. – С. 219.
9. Лишин, О.В. Педагогическая психология воспитания / О.В. Лишин. – М.: Академкнига, 2003. – С. 336.
10. Луначарский, А.В. О воспитании и образовании. – М.: Педагогика, 1976. – С. 640.
11. Макаренко, А.С. Коллектив и воспитание личности. – М.: Педагогика, 1972. – С. 334.
12. Методики социально-психологического исследования личности и малых групп. // Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.В. Журавлева. М., ИП РАН, 1995.
13. Моргаевская, А.Н. Развитие теории коллектива в отечественной педагогике: Автореферат дисс. канд. Пед. наук: 13.00.01. – СПб., 2009. – С. 22.
14. Морено, Я.Л. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе / Пер. с англ. А. Боковой. — М.: Академический Проект, 2001. – С. 383.
15. Мудрик, А.В. Личность школьника и ее воспитание в коллективе. – М.: Знание, 1983. – С. 96.
16. Немов, Р.С., Кирпичник А.Г. Путь к коллективу: Книга для учителей о психологии ученического коллектива. – М.: Педагогика, 1988. – С. 144.
17. Новикова, Л.И. Педагогика детского коллектива. – М.: Педагогика, 1978. – С. 144.
18. Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. — М.: Политиздат, 1982. — С. 255.
19. Подласый, И.П. Педагогика. – М.: Владивосток, 2007 – С. 464.

**УДК 37.015.3**

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СЕМЕЙ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ И ИХ УЧЕТ В РЕШЕНИИ СЕМЕЙНЫХ ПРОБЛЕМ**

*кандидат педагогических наук Рябуха Елена Викторовна  
Новосибирский военный институт им. генерала армии И.К. Яковлева  
войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Новосибирск)*

**Постановка проблемы.** Феномен семьи для каждого военнослужащего приобретает особую значимость и непосредственно влияет на его служебную и профессиональную деятельность, на его морально-психологическую готовность к выполнению поставленных перед ним задач, а также на создание и поддержание морально-психологического климата в подразделении, в котором он проходит службу. Говоря о семье военнослужащего, необходимо подчеркнуть, что она является малой социальной группой организации личного быта, основанной на супружеском союзе и родственных связях, для которой свойственны особенности военной службы [2].

Цель данной работы рассмотреть некоторые психолого-педагогические особенности семей военнослужащих и учитывать их в решении семейных проблем.

**Изложения основного материала исследования.** Исследования, проведенные военными учеными на основании мониторинга социально-экономического положения военнослужащих, позволили выделить следующие тенденции [3]:

- рост числа холостых молодых офицеров в 2 раза;
- средний возраст офицера, вступающего в брак сместился с 23-24 лет до 28-30;
- в каждой второй молодой семье нет детей или только один ребенок;
- чаще всего только после 3-5 лет совместной жизни в семье молодого офицера рождается ребенок;

увеличивается число разводов и неполных семей, связанных не только с нравственно-социальными проблемами общества, но и с рядом специфических факторов военной службы;

дефицит в общении военнослужащего с семьей, вызванный служебными обязанностями, неблагоприятно сказывается на морально-психологический климат в семье;

недопонимание женой военнослужащего социальной значимости воинского долга супруга.

Опрос, проведенный среди военнослужащих, находящихся в браке более 10 лет показал, что из семи основных социальных функций семьи, связанных с удовлетворением потребностей ее членов, на первое место по значимости ставится репродуктивно-воспитательная функция, обеспечивающая потребности мужчины и женщины в супружестве, отцовстве, материнстве, самореализации в детях. Второе место было определено эмоционально-психологической функции семьи, удовлетворяющей потребности военнослужащих в психологическом комфорте, эмоциональной поддержке, ощущении ценности, значимости, в симпатии, чувстве безопасности, любви и эмоциональном тепле. Третье место заняла ценностно-ориентационная функция, выраженная в заботе супругов друг о друге, единством жизненных целей и устремлений. Четвертое место – функция культурного общения, представляющая собой удовлетворение потребностей в совместном отдыхе и досуге, духовном обогащении с учетом культурных запросов. Около 85% военнослужащих и их жен считают значимыми совместное проведение дней рождения, выбор подарков, встреча нового года, семейный поход, отдых на природе, обеды в кругу семьи, желание делиться своими новостями (проблемами), семейные просмотры телепрограмм, прогулки, совместную домашнюю уборку. Пятое место – материально-бытовая функция, функция удовлетворения материальных потребностей членов семьи в жилье, пище, деньгах и т.д. Военнослужащие-мужчины особо ценят в супруге умение обустроить жилье, создать уют, вести хозяйство, разумно распоряжаться деньгами. Шестое место - функция социального контроля, обеспечивающая выполнение социальных норм членами семьи. Но удивляет тот факт, что сексуально-эротическая функция в шкале семейных ценностей занимает последнее место, хотя возраст опрошенных составляет 31-44 года.

Семья военнослужащего, являясь социальной единицей общества, обеспечивает реализацию перечисленных 7 социальных функций, осуществление которых бывает ограничено и в виду особенностей и специфики деятельности профессии военного. Специфика деятельности военнослужащего выделяет ряд основных воздействующих на его семью факторов [5]:

ограничение выбора партнера для супружеской жизни, места, время заключения брака;

наличие необходимости частой социально-психологической адаптации, связанной с неоднократным изменением места службы кадровых военных (переменой географических, природных, климатических, социальных, бытовых условий);

готовность семьи военнослужащего к подчинению своего жизненного уклада требованиям и запретам, связанным с особенностями служебной деятельности;

присутствие психологического дискомфорта, стресса, конфликта, основанных на отсутствии постоянного жилья, трудоустройства супруги, должного медицинского и социального обслуживания в местах проживания;

наличие ограниченности общения в семье между супругами и детьми, связанной с занятостью и увлеченностью служебными делами мужа, частыми боевыми дежурствами, суточными нарядами, командировками, учениями, отсутствием системного отдыха и отпусков;

зависимость супружеской совместности, сплоченности семьи военнослужащего от личных качеств супруги (ее выдержки, стойкости, способности переносить вынужденные испытания: разлуку, тревогу за жизнь и здоровье мужа) и ее способности создать благоприятные психологические условия для достойного и позитивного выполнения мужем своих служебных обязанностей;

значимость гармоничной и здоровой социально-психологической атмосферы в доме, домашний уют, необходимости быстрого восстановления в семейной системе ценностей затраченных душевных и физических сил на военной службе;

постоянная подверженность военнослужащего воздействию фактора «мужского» коллектива, влияющего на него самого и на его семью;

частый дефицит социокультурного и социально-психологического окружения семьи военнослужащего, проживающих в отдаленных гарнизонах, военных городках, сельской местности [4].

Данные проведенных исследований показали, что основными ценностями в семье, мужчины-военнослужащие назвали: любовь, дети, взаимопонимание между супругами. Показатели ценностей семейной жизни для их жен – дети, муж, взаимопонимание и здоровье членов семьи.

Мотивом вступления в брак мужа и жены называют любовь, подразумевая под ней особое чувство, духовное родство, взаимопонимание. Для жен военнослужащих в понятии «любовь» особый смысл имеет составляющая «доверие». Симпатия и взаимная любовь являются основой возникновения и создания семьи.

В психологии семейных отношений выведен закон совместности, относящийся и к семье военнослужащих: врожденные особенности в семейной паре (свойства нервной системы, половая принадлежность и т.д.) должны быть контрастны, а приобретенные свойства, обусловленные воздействием социокультурной среды и воспитанием (ценностные ориентации и установки) – подобны. Общепринятая же формула любви такова, что *если мне хорошо от того, что хорошо тебе, и я делаю все для того чтобы тебе было лучше, то я тебя люблю.*

Анализируя результаты исследований категорий, представляющих жизненные ценности для военнослужащих-мужчин кроме семьи, это честность, порядочность, дружба, спокойствие, любимая работа, чувство свободы, стабильность, уверенность в завтрашнем дне. По ответам жен военнослужащих, для них около 90% ценности жизни ограничиваются сферой семьи.

**Выводы.** Таким образом, семья военнослужащего – особый союз людей, в котором все его члены подчиняют свою жизнедеятельность и судьбу воинскому долгу. Мужчина-военнослужащий воспринимает дом, семью, жену и детей как необходимую психологическую среду, способствующую эмоциональной и психологической «разрядке», стабилизации, возможности получить моральную поддержку, одобрение и помощь. Следовательно, семья для военнослужащего имеет огромное ценностное значение. Здоровые взаимоотношения в семье ведут к увеличению счастья, приносят радость, оказывают помощь, смягчают стрессы и способствуют росту самооценки военнослужащего, что так жизненно необходимо при особенностях его служебно-боевой деятельности.

**Аннотация.** В статье рассматриваются некоторые психолого-педагогические особенности семей военнослужащих и их учет в решении семейных проблем, представлен ряд тенденции, характерных для современных семей военнослужащих, кратко проанализированы основные функции семьи, мотивы вступления в брак и ценностные ориентации военнослужащих-мужчин и их жен.

**Ключевые слова:** психолого-педагогические особенности, семья военнослужащего, функции семьи, военнослужащий-мужчина, выбор партнера, психологическая совместимость, мотивы, любовь, социокультурная среда, жизненные ценности.

**Annotation.** The article examines some of the psychological and educational features of military families and their consideration in solving family problems, presents a number of trends typical for modern military families, briefly analyzed the main functions family, the motives for marriage and the value orientation of male soldiers and their wives.

**Keywords:** psychological and educational features, the family of a soldier, family functions, male soldier, partner choice, psychological compatibility, motives, love, sociocultural environment, life values.

**Литература:**

1. Андреева Т.В. Социальная психология семьи. - СПб.: Изд-во СПбГУ, 2006. - 211 с.
2. Власова Т.В. Семейные отношения военнослужащих как объект психологического исследования // Психологические проблемы современной российской семьи. Материалы Всероссийской научной конференции. - Ч.1. - М., 2003. - С. 15-27.
3. Иванова Е.Н. Исследование готовности к браку у военнослужащих (курсантов и офицеров) // Вестник МГОУ, серия «Психологические науки». М.: Изд-во МГОУ. - 2008. - №2. - С. 20-33.
4. Загорная И.Ю. Социально-психологическая адаптация семей военнослужащих к условиям гарнизонной жизни: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. - М., 2007. – 21 с.
5. Психология и педагогика профессиональной деятельности офицера: Учебник. Часть 2. / Под ред. Б.П. Бархаева. - М.: ВУ, 1998.

УДК 371.3

**РАБОТА КРАЕВЕДЧЕСКОГО МУЗЕЯ ГИМНАЗИИ КАК ВЕКТОР ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ МБОУ «СИМФЕРОПОЛЬСКАЯ АКАДЕМИЧЕСКАЯ ГИМНАЗИЯ»**

*руководитель секций МАН «Искатель» площадки  
МБУД ЦДЮТ в МБОУ Серебрякова Елена Борисовна  
«Симферопольская академическая гимназия» (г. Симферополь)*

**Постановка проблемы.** В условиях постоянно возрастающего информационного потока, самой уязвимой частью общества оказываются дети и молодежь. Информация, часто недостоверна, а порой и преднамеренно искажена, стала не просто широкодоступной, но зачастую агрессивной и навязчивой.

Бесценным источником целевой, выверенной, структурированной и поданной в доступной форме информации являются музеи. Возможность непосредственно взаимодействовать, с желающими получить информацию придает процессу посещения музея форму интерактивного обучения, что делает музеи одним из наиболее эффективных средств распространения информации [5, с. 309].

Отметим, что главную роль при взаимодействии учащихся и культурным наследием выступает учитель. Следовательно, роль проводника между музеями и детьми возлагается на школьного учителя. Его задача состоит не в том, чтобы подменить экскурсовода в музее, что невозможно, да и нецелесообразно. Задача учителя - создать в среде учащихся необходимые предпосылки и настрой, исключающий подмену смысла посещения музея.

Музей, как средство дополнительного образования, является частью педагогического и учебно-воспитательного процесса, а не свободным от школы, развлекательным времяпровождением [1; 2; 6].

**Изложение основного материала исследования.** Система воспитательной работы показывает, что за пять лет Симферопольская академическая гимназия стала центром интеллектуального, гражданско-патриотического, физического, художественно-эстетического развития [7].

Одним из основных достижений Симферопольской академической гимназии то, что она стала центром гражданско-патриотического и духовно-нравственного воспитания; имеет различные направления для деятельности подрастающего поколения, в том числе и ученическое самоуправление. На базе гимназии проводятся ряд мероприятий, которые уже стали ежегодными, такие как: Республика СМАРТ, внеурочная деятельность, кружки и секции МАН «Искатель», движение ГТО, сотрудничество со службами МЧС, ФСБ, университетами и институтами Крыма, команды «Патриот» и «Юнармия», научно-исследовательская деятельность, социальные проекты, значимые акции, волонтерское движение, межрегиональное сотрудничество, кадетское воспитание, работа краеведческого музея «Соцветие культур Крыма», выставки, экспозиции, поисковая работа, научные экспедиции.

Таким образом, мы можем утверждать, что благодаря различным видам учебной деятельности в духовно-нравственном воспитании гимназистов появились новые приоритеты - это служение Отечеству, нормы морали и нравственности, историческое единство народов России, приоритет духовного над материальным, преемственность истории нашей Родины, защита человеческой жизни, прав и свобод человека.

Так же необходимо отметить, что данные виды деятельности, которые проводятся на базе гимназии, обеспечивают высокий уровень сформированности гражданской позиции, интегрированности ее в современное общество и нацеленность на совершенствование этого общества. Воспитать гражданственность, трудолюбие, уважение к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье. Помочь учащимся в самоопределении и самореализации личности.

21 января 2016 года в Симферопольской академической гимназии открыт музей «Соцветие культур Крыма». Идея создания музея принадлежит ученическому коллективу и педагогам гимназии, а его открытие приурочено ко Дню Республики Крым. Музей «Соцветие культур Крыма» стал центром образовательно-просветительской деятельности Симферопольской академической гимназии.

В канун праздника 9 мая стали хорошей традицией в гимназии «Уроки Победы», которые проводят Председатель Государственного совета Республики Крым Владимир Андреевич Константинов, Председатель комитета по образованию Государственного совета Республики Крым Бобков Владимир Витальевич, ветераны боевых действий. Встречи с ветеранами Великой Отечественной войны, узниками концлагеря «Красный», воинами-интернационалистами способствует формированию представления у подрастающего поколения чувства патриотизма и гражданской ответственности.

Духовно-нравственные ценности образования и воспитания, формирования межнационального единства и патриотизма представлены тремя экспозициями музея:

1. Интерактивной экспозицией «Бессмертный полк гимназии».
2. Этнографической «Мозаика народов Крыма».
3. Художественно-эстетической экспозицией «Крым чудотворный».

Следует отметить, что музей стал площадкой для проведения форумов, научно-практических конференций, круглых столов, семинаров. На базе музея регулярно проводятся защиты научно-исследовательских работ обучающихся в Малой академии наук «Искатель», что способствует развитию краеведческой лаборатории.

Особое внимание обратим, на участие детей и молодежи в конкурсах, программах, акциях, проводимых совместно образовательными и церковными организациями, которые являются основой для духовной защиты от деструктивных влияний СМИ, основой национальной безопасности государства.

Со дня открытия музей посетили делегации из Хабаровска, Санкт-Петербурга, Москвы, студенты и преподаватели Симферопольского филиала Московской академии правосудия, школьники города Симферополя, видные общественные и государственные деятели Республики Крым и Российской Федерации. В книге отзывов гимназии и музея немало приятных слов. Мероприятия, которые проходят в музее гимназии, отражены как в крымских, так и в центральных СМИ [7].

На сайте Симферопольской академической гимназии можно увидеть все новости работы музея. Музей «Соцветие культур Крыма» как центр образовательно-просветительской деятельности стал победителем регионального этапа и призёром Всероссийского конкурса музеев образовательных учреждений в городе Москва по итогам 2017 года [7].

В сентябре 2019 года в Симферопольской академической гимназии стартовал проект «Мы этой памяти верны», посвящённый 75-летию Победы в Великой Отечественной войне. Благодаря экспедиции научного общества гимназистов в «Мемориал жертвам фашистской оккупации Крыма – «концлагерь Красный», встречам с бывшими узниками концлагерей, интервью с председателем Крымской республиканской общественной организацией бывших несовершеннолетних узников-жертв нацизма Ходыревой Лидией Петровной появилась реальная возможность в поиске информации по поиску и установлению судеб войны. Обязанность потомков – отдать дань уважения их подвигу, сохранить память о них. Память учит и призывает, убеждает и предостерегает, даёт силы и внушает веру найти хоть какую-то крупинку информации о своих родных и близких.

11 ноября 2019 года в Симферопольской академической гимназии начала работу VI Научно-практическая конференция «Науки юношей питают...», где были представлены исследовательские работы творческой молодёжи в секции «Мы этой памяти верны» о судьбах узников концлагеря Красный.

Активисты совета музея собирают материал для экспозиции «Мы этой памяти верны», посвящённой 75-летию Великой Победы. В экспозиции будут размещены экспонаты Великой Отечественной войны, лучшие исследовательские и поисковые работы гимназистов, иллюстрации и фотографии военных лет.

Таким образом, тема Великой Отечественной войны с годами не теряет актуальности в нашем обществе. Народ помнит и гордится подвигом своих предков.

**Выводы.** Современному обществу нужны образованные люди, отличающиеся способностью самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, способные к сотрудничеству, готовые к межкультурному взаимодействию, обладающие чувством ответственности за судьбу страны. Мы живем в быстро меняющемся мире и действительность требует не только адекватного восприятия, но и гибкости ума, творческого мышления личности. На это и направлена работа нашего школьного музея. Изучение учащимися истории родного края даёт возможность понять прошлое, тем самым усилить его влияние на настоящее, позволить подрастающему поколению идти более уверенными шагами в будущее.

Анализ результатов деятельности школьного краеведческого музея позволяет сделать следующие выводы: участие в поисково-исследовательской деятельности значительно расширяет кругозор учащихся; воспитывает патриотизм, бережное отношение к культурному наследию; формирует социальный опыт в труде и общении; даёт импульс к саморазвитию; помогает раскрыть творческий потенциал личности ребенка; способствует социализации учащихся. Работа в школьном краеведческом музее даёт учащимся опыт практического характера, знакомит их с историческим прошлым родного края, проблемами и способами их решения, развивает их познавательные интересы и творческие способности.

**Аннотация.** В статье рассматривается работа краеведческого музея как вектора гражданско-патриотического воспитания личности обучающихся МБОУ «Симферопольская академическая гимназия». Определена его роль в процессе патриотического воспитания учащихся, а использование музейных средств как важный элемент в системе учебно-воспитательной работы по формированию нравственно-патриотических ценностей.

**Ключевые слова:** краеведческий музей, гражданско-патриотическое воспитание, Симферопольская академическая гимназия.

**Annotation.** The article considers the work of the Museum of local lore as a vector of civil and Patriotic education of students of the Simferopol academic gymnasium. Its role in the process of Patriotic education of students is defined, and the use of Museum funds as an important element in the system of educational work on the formation of moral and Patriotic values.

**Keywords:** local history Museum, civil and Patriotic education, Simferopol academic gymnasium.

**Литература:**

1. Быков А. Организационно-педагогические вопросы патриотического воспитания в школе [Текст]. / Воспитательная работа. - 2007. - № 5. - С. 4-5.

2. Ипполитова Н.В. Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся. URL: <http://www.dissercat.com/content/teoriya-i-praktika-podgotovki-budushchikh-uchitelei-k-patrioticheskomu-vospitaniyu-uchashchih> (дата обращения: 28.10.2015).
3. Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации. URL: <http://www.gospatriotprogramma.ru/> (дата обращения: 26.10.2015).
4. Мышева Т.П. Музейная педагогика в современном социокультурном образовательном контексте. URL: <http://www.dissercat.com/content/muzeinaya-pedagogika-v-sovremennom-sotsiokulturnom-obrazovatelnom-kontekste> (дата обращения: 30.10.2015).
5. Остроумов В.В. Музейная педагогика в процессе патриотического воспитания // Весник. - 2017. №2 – С. 309-311.
6. Склярова Т.В. Роль музейной педагогики в гражданско-патриотическом воспитании старшеклассников // Экономические и гуманитарные исследования регионов. - 2014. - № 6. - С. 37-43.
7. <http://sagimnazy.ru/ru/>
8. [http://shagym.ru/assets/files/08\\_muzey\\_gimnazii/shkolnyi\\_muzey\\_prostranstvo\\_dlya\\_gradanskogo\\_vospitaniya.pdf](http://shagym.ru/assets/files/08_muzey_gimnazii/shkolnyi_muzey_prostranstvo_dlya_gradanskogo_vospitaniya.pdf)

## УДК 376.1

### ОСОБЕННОСТИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЛЮБВИ К РОДНОМУ КРАЮ

*студентка Сидорчук Ирина Игоревна  
Гуманитарно-педагогической академии (филиал)  
Федерального государственного автономного  
образовательного учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);  
кандидат педагогических наук, старший преподаватель Мазанюк Елена Фёдоровна  
Гуманитарно-педагогической академии (филиал)  
Федерального государственного автономного  
образовательного учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)*

**Постановка проблемы.** На сегодняшний день одной из актуальных проблем в рамках процесса педагогического образования и воспитания учеников начальных классов является процедура формирования чувства привязанности и любви к своему родному краю, иными словами – патриотизм. Новое поколение в обществе сменяет предыдущее, и каждое государство сильно заинтересовано в обеспечении воспитания чувства патриотизма на ранних этапах жизнедеятельности индивидуумов, поскольку изучение различных исторических событий, участие в государственных программах в аспекте данного вопроса, а также применение подходов и методов воспитания – все эти факторы непосредственно оказывают влияние на формирование и развитие личности, мышления и мировоззрения [5; 6].

В динамично развивающемся обществе, в силу смены систем ценностей, правил, идеалов, патриотическое воспитание сейчас становится ключевым направлением развития подрастающего поколения, в рамках которого происходит ознакомление и изучение истории, природы, традиций, культуры родного края [8].

**Изложение основного материала исследования.** Патриотизм выступает в качестве набора ключевых духовно-нравственных ценностей, который обеспечивает возникновение у ребёнка активной социальной позиции, развитие чувства привязанности к семье и гордости за Родину и её достижения, уважение старших и памяти о предках, развитие воспитанности, желания и стремления быть почётным гражданином и защитником своего родного края и государства в целом [1; 8; 7].

Проблематика воспитания любви к родному краю определяют необходимость изучения специфики патриотического воспитания, что по сути своей выступает понятием вторичным, т.е. производным от понятия «Отечество». Таким образом, патриотизм характеризуется как степень отношения человека к своему Отечеству. По мнению философов, в качестве патриотического воспитания понимают, с одной стороны, как индивидуальный и массовый характер, непосредственно являющийся сознательным, в отношении своего родного края и связанных с ней традиций и культурных аспектов, а с другой, осознание гражданами своих обязанностей перед своим Отечеством [6].

По мнению Газанова З.Т., российский патриотизм следует рассматривать именно через призму интернационализма, что в конечном итоге характеризует его как сплочённость и единство российских наций и народностей, подкреплённых дружбой, уважением, равноправии и взаимопомощи [1; 3].

Школьники начальных классов, будучи в самом начале своего жизненного пути, являются ещё не сформированными и неподготовленными к жизни, не обладая достаточным количеством знаний, умений и навыков. Их личность находится на стадии становления, всякого рода информация воспринимается как данность, происходит усвоение основных жизненных норм и правил поведения как в семье, так и в обществе. Поэтому именно для таких индивидуумов воспитание чувств патриотизма и любви к родному краю является особенно важным процессом.

Согласно исследованиям, малышам ещё до обучения присущи чувства любви и привязанности к своему родному городу, стране, что, как считает Федотова А.М., в целом упрощает процесс воспитания патриотических чувств, т.к. они зарождаются ещё в подсознании, а затем целенаправленно в процессе обучения развиваются [9].

В начальных классах формируется и расширяется объём знаний об окружающем мире в объёме несколько большем, выходящим за рамки воспринимаемого. Так как усвоить информацию самостоятельно и закрепить её практически школьники не в состоянии, необходимо руководство со стороны взрослых, как со стороны родителей, уделяя ребёнку внимание, так и со стороны педагога, который должен выстроить процесс обучения в понятной и воспринимаемой форме.

Фундаментом зарождения патриотических чувств и любви к Родине будет являться опыт предыдущих периодов, так как в раннем возрасте дети более эмоциональны, когда чувства выступают мотивами его слов и поступков, тем самым запечатлевая в сознании положительные и неприятные моменты. Психологи утверждают, что успех процесса воспитания нравственных отношений к Родине состоит в воспроизведении этих чувств в рамках жизненных ситуаций, т.е. на практике, таким образом обеспечивая развитие этих чувств, являющиеся «побудительной силой поведенческого акта» [6; 2].

В рамках исследуемой темы роль учителей и родителей, в том числе, заключается в обеспечении развития ребёнка посредством игр, общения, собственного примера, наглядности повседневных процессов и явлений, тем самым пробуждая любовь к Родине, формируя черты характера, обучение уважению к окружающим его людям и обстоятельствам [4; 7].

Иными словами, ключевой фактор патриотического воспитания – это изучение явлений и процессов общественной жизни. Данный процесс воспитания является более эффективным в случае вовлечения детей в разнообразие тематические процессы, применения особых методов и форм развития эмоциональной составляющей ребёнка, что исходит из понимания возможностей и психологической организации детей в данном возрасте [6].

В школах в рамках образовательной системы выделяют отдельный курс под названием «Окружающий мир», изучение которого обеспечивает достижение следующих аспектов [5]:

1. Представление и понимание картины мира, место человека в нём;
2. Развитие нравственности, воспитание гражданских качеств;

Патриотическое воспитание предусматривает выполнение следующих ключевых задач:

1. Достижение преданности и уважение гражданами своего государства;
2. Формирование «общероссийского чувства», которые сочетается с любовью к Родине и Отечеству;
3. Обучение особенностям дружественных отношений как на бытовом уровне, так и в отношении других народов;
4. Изучение истории и почитание подвигов и достижений предков;
5. Повышение культурного уровня населения, в т.ч. почитание и соблюдение традиций, уважение родного языка, национальной чести и достоинства [1].

Следовательно, выполнения данных аспектов, т.е. ознакомление школьников с историей своей страны и своего родного края, в частности, изучения традиционных и культурных особенностей своего края, народа и страны в целом, является важным фактором «воспитания у них патриотических чувств, нравственности, духовности, началом формирования личности» [7].

**Выводы.** На сегодняшний день большинство людей имеет малый объём знаний относительно гражданско-правовых норм, исторических аспектах своего государства, языка и традиций, низкий уровень культурного развития. Данная проблема является всё более актуальной с каждым годом, решение которой кроется в одном из ранних этапов жизнедеятельности человека – школьном возрасте. Задачей родителей и педагогов здесь будет являться ознакомлению младших школьников с историко-культурным наследием своего родного края, воспитанием чувств гордости и уважения за историческое прошлое наших предков, формирование стремления быть почётным гражданином своего государства и защищать свою Родину. Достижение этих аспектов возможны в результате воспитания детей через любовь к семье, Родине и своему родному краю.

**Аннотация.** В данной статье раскрываются теоретические аспекты понятий «патриотическое воспитание» и «патриотизм». Наряду с теоретическим анализом была также изучены особенности патриотического воспитания школьников начальных классов, изложена суть и задачи формирования патриотических чувств к родному краю.

**Ключевые слова:** патриотизм патриотическое воспитание, Родина, Отечество, государство, история, традиции, культура, дети младшего школьного возраста, школьник.

**Annotation.** This article describes the theoretical aspects of the concepts of "Patriotic education" and "patriotism". Along with the theoretical analysis, the author also studied the features of Patriotic education of primary school students, and outlined the essence and tasks of forming Patriotic feelings for their native land.

**Keywords:** patriotism Patriotic education, homeland, Fatherland, state, history, traditions, culture, primary school children, schoolboy.

#### **Литература:**

1. Алиева С.Т. Патриотическое воспитание детей младшего школьного возраста // Известия ДГПУ. - 2009. - №2.
2. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования [Текст]. – М., 1956. – 690 с.
3. Гасанов З.Т. Педагогика межнационального общения М.: Изд-во ДГПУ, 1999. 385 с.
4. Князева О.Л., Маханева М.Д. Приобщение детей к истокам русской народной культуры: программа. СПб: АКЦИДЕНТ, 1997.
5. Михайловская А.В., Ильченко Л.П. Воспитание любви к родному краю как педагогическая проблема // Образование и педагогические науки в XXI веке: актуальные вопросы, достижения и инновации; сборник статей VI Международной научно-практической конференции. – Пенза: "Наука и Просвещение" (ИП Гуляев Г.Ю.), 2019.
6. Парфенова Т.С. Педагогические условия патриотического воспитания младших школьников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 20. – С. 2911-2915. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/54846.htm>.
7. Посохина М.В. Воспитание патриотических чувств у детей старшего дошкольного возраста на примерах героического прошлого народа, семьи // Вестник Прикамского социального института. 2016. № 2 (74). С. 59-63.
8. Самарина М.И. Воспитание у младших школьников любви к родному городу, родному краю как составляющая часть патриотического воспитания // <https://urok.1sept.ru/> URL: <https://clck.ru/MqjLQ> (дата обращения: 05.04.2020).
9. Экспериментальная региональная программа экологического воспитания «Пермский край - мой родной край» / сост. А.М. Федотова. Пермь, 1996.

*кандидат педагогических наук, доцент Скавычева Елена Николаевна  
Нижегородский государственный социально-педагогический институт (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования  
«Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил)*

**Постановка проблемы.** Нравственное воспитание – активный, сложный и многогранный процесс формирования морального сознания, нравственных чувств и привычек, нравственного поведения с первых лет жизни. Этот процесс динамический, творческий и двусторонний. С одной стороны он предполагает активное воздействие на детей взрослых, с другой – активность воспитуемых, которая проявляется в их поступках, чувствах и отношениях.

Сердцевину нравственности составляют нормы и правила поведения. Они проявляются в поступках людей, в их поведении, проявляются в моральных взаимоотношениях. Любовь к Родине, добросовестный труд на благо общества, коллективизм, взаимопомощь, другие нормы нравственности, характерные для общества – это неотъемлемые элементы сознания, чувств, поведения и взаимоотношений людей.

**Изложение основного материала исследования.** Нравственное воспитание дошкольников важно, потому что именно в дошкольном возрасте ребенок особенно восприимчив к усвоению нравственных норм и требований [2]. Это одна из очень важных сторон процесса формирования личности ребенка, тем более ребенка с умственной отсталостью.

Важнейшая задача педагогов заключается в том, чтобы помочь ребенку дошкольного возраста определиться с объектами его чувств и сделать их общественно ценными. Чувства позволяют умственно отсталому ребенку испытать удовлетворение после совершения правильного поступка или заставляют его испытывать угрызения совести, если нравственные нормы были нарушены. Основа таких чувств как раз и закладывается в детстве. Эффективное нравственное воспитание невозможно без осуждения, с малым нравственной стороны поступков других людей, персонажей художественных произведений, выражения своего одобрения его нравственных поступков наиболее понятным для умственно отсталого малыша образом [1].

Дети в общении формируют способность выражать свои чувства, оценивать их, развивают способность к сопереживанию и сочувствию, очень важную в нравственном воспитании малыша. Неумение выразить свои эмоции, понять чувства окружающих, что особенно свойственно детям с интеллектуальным дефектом, приводит к формированию «коммуникативной глухоты», которая становится причиной конфликтов ребенка с другими детьми и негативно отражается в процессе формирования его личности. Важно постоянно обращать внимание ребенка на то, какие переживания он испытывает, что чувствуют окружающие его люди, обогащать лексикон малыша различными словами, выражающими переживания, эмоции, чувства, так как дети, имеющие ограниченный интеллект, еще больше нуждаются в этом в силу специфики своего дефекта [3].

Успех нравственного воспитания детей во многом зависит от характера субъективного нравственного пространства, в котором они живут. В него входят отношения и общение в коллективе, семье, на улице с товарищами и друзьями, родителями, учителями, отношение к себе, к природе, к внешнему миру, труду, образу жизни, к общественным требованиям. Воспитателю важно знать состояние субъективного нравственного пространства всех детей, показывающее моральный климат в группе. Он должен посредством определенной организации отношений и деятельности детей предотвратить недопустимые изменения нравственного пространства и взаимодействия. В случае успеха управление взаимодействиями в субъективном нравственном пространстве детей превращается в действенный механизм качественного преобразования их личности.

Одна из приоритетных задач коррекционно-воспитательной работы с детьми, имеющими умственную отсталость, является формирование у них нравственно правильного поведения. У дошкольников с умственной отсталостью необходимо: воспитывать навыки культуры поведения и развивать навыки коммуникабельности; учить выражать просьбу; вырабатывать адекватную реакцию в процессе взаимодействия; вырабатывать способность защитить себя или избежать опасности; пробуждать жалость, радость и сострадание; уделять внимание внешним формам поведения [2].

В работе с умственно отсталыми детьми дошкольного возраста на начальных этапах формирования нравственных чувств, присутствует своя особая специфика. Умственно отсталому ребенку похвала необходима больше, чем нормально развивающему сверстнику, и тогда, когда он совершил самый простой хороший поступок. Такой поступок означает овладение ранее неизвестной или неверно представлявшейся элементарной нормой нравственного поведения. Одобрение со стороны окружающих создает у ребенка эмоциональный подъем, и он готов с радостью повторить подобный поступок. Желая быть «хорошим» в глазах близких людей, ребенок старается совершать хорошие поступки чаще. Положительные эмоции, возникшие в связи с выполнением элементарной нормы поведения, служат той основой, на базе которой можно воспитывать нравственные чувства более высокого порядка [3].

В основе усвоения нравственных норм и овладения навыками правильного поведения лежат нравственные чувства, нравственные представления и привычка к правильному поведению. Нравственные чувства являются эмоциональным откликом на добро и зло, удачи и неудачи, трудности и успехи и т.п. Такие чувства появляются у нормально развивающихся детей еще в младенческом возрасте. Они являются первой основой общения ребенка со взрослыми, источником удовлетворения его органических потребностей и эмоциональных реакций. У детей с нарушениями интеллекта эмоциональный фон значительно снижен, эмоциональный контакт со взрослыми часто оказывается нарушенным и к моменту прихода в дошкольную организацию нравственные чувства не только не развиты сами по себе, но и не имеют достаточных предпосылок для их развития. Нравственные представления детей дошкольного возраста с умственной отсталостью также крайне бедны, так как стихийно, без специального направленного воздействия дети их не усваивают в силу имеющегося интеллектуального дефекта.

Стратегия нравственного воспитания в детском саду и дома должна направляться не только на осознание своих чувств и переживаний, на усвоение общественно значимых правил и норм поведения, но и на развитие

чувства общности с другими людьми, формирование позитивного отношения к людям в целом. Данные задачи нравственного воспитания умственно отсталых детей в дошкольном возрасте могут быть решены с помощью специальных методов.

Методы нравственного воспитания в системе специального дошкольного образования – это своеобразный инструмент в руках воспитателя. Они выполняют функции организации процесса нравственного развития и совершенствования личности, управление этим процессом. При использовании методов нравственного воспитания осуществляется целенаправленное воздействие на учащихся, организуется и направляется их жизнедеятельность, обогащается их нравственный опыт. Основные функции методов нравственного воспитания – формирование опыта общественного поведения и общественных отношении детей. К этой группе относятся приучение к формам общественного поведения, упражнение, организация разнообразной деятельности детей и руководство ею [1].

Методы нравственного воспитания детей с нарушениями интеллекта принято классифицировать на две основные группы: методы формирования общественного поведения и методы формирования нравственного сознания.

К методам формирования общественного поведения относятся методы и приемы накопления детьми нравственного опыта, воспитания навыков и привычек общественного поведения. Наиболее характерная черта этих методов состоит в том, что они находят свое конкретное воплощение в самых разнообразных видах деятельности: учебной, общественно-полезной, трудовой, игровой и т.д. [1].

Как правило, не соответствует возрастной норме и само поведение детей с нарушениями интеллекта. Все эти особенности определяют принципы подхода к процессу воспитания дошкольников с нарушениями интеллекта. В связи с этим необходимо организовать поведение детей. Это достижимо, поскольку дети с нарушениями интеллекта хотя и соответствуют предъявляемым к ним требованиям, заслужить похвалу взрослого, избежать неуспеха. Однако эти привычки правильного поведения не могут стать подлинно нравственными, если одновременно не будет проводиться работа по формированию нравственных представлений и на их основе нравственных чувств.

Нравственные представления в повседневной жизни умственно отсталыми детьми дошкольного возраста усваиваются с большим трудом, что требует специально-организованной коррекционной работы. Детей необходимо знакомить с нравственными и безнравственными поступками, объяснять их смысл, показывать необходимость нравственных поступков, давать им оценку. Так, например, детей нужно учить сопереживать друг другу, понимать, когда кто-то оказывается в трудной ситуации и нуждается в помощи, показывать детям, что помощь обязательно надо оказать, что это и есть хороший, нравственный поступок. Однако, такого ознакомления недостаточно, потому что полученные таким образом представления могут оказаться формальными и не реализоваться в конкретной ситуации. Например, ребенок с нарушениями интеллекта может знать, что нужно помочь товарищу, если тот упал и нуждается в помощи. Когда такая ситуация изображена на картинке или в рассказе, он говорит, что мальчик упал, ему нужно помочь подняться. Но на прогулке спокойно проходит мимо упавшего и плачущего сверстника. Такой пример говорит о формальном усвоении нравственных представлений. Чтобы нравственные представления детей с нарушениями интеллекта стали подлинными, действенными, необходимо использовать все подобные ситуации, привлекая к ним внимание детей, организуя их помощь и оценивая ее. Кроме того, необходимо специально создавать ситуации, в которых практически реализуются нравственные представления, полученные детьми в процессе занятий [3].

Еще более сложным оказывается формирование нравственных чувств. Адекватные нравственные чувства у ребенка могут возникнуть лишь на базе адекватных и осмысленных нравственных представлений. Они связаны с правильной оценкой ситуации. Между тем оценка ситуации часто оказывается у дошкольников с нарушениями интеллекта неверной. Такие дети не только не умеют оказывать помощь, но часто не умеют принимать ее. Например, если один ребенок долго не может справиться с порученным делом – убрать игрушки на место – и в помощь ему воспитатель посылает другого ребенка, то первый принимает как замену, а не как помощь, и сам уходит. Чтобы ликвидировать такое положение, нужно проводить работу в нескольких направлениях.

Прежде всего, повседневно анализировать и обобщать опыт самих детей, стараясь не пропускать ни одной ситуации, в которой нравственные нормы соблюдаются или нарушаются. Если ребенок, чтобы взять свое пальто из шкафа, отталкивает другого ребенка, его поступок не должен пройти незамеченным. Если же высокий мальчик помог снять пальто с крючка другому ребенку, то его поступок должен быть одобрен.

Более того, когда все дети будут готовы к выходу на прогулку, необходимо в двух-трех фразах обсудить моменты отзывчивости и взаимопомощи, которые наблюдались только что. Но и этого недостаточно.

Взаимопомощь детей надо постоянно организовывать и поощрять. Очень часто бывает, что воспитатель сам завязывает шарфы всем детям. В данном случае он может поручить детям завязать шарфы друг другу, при этом фиксировать внимание детей на том, что это и есть оказание помощи, что является нравственным поступком. При таком подходе у детей вырабатывается образец нравственного поведения, основанного на отзывчивости и взаимопомощи, желание соответствовать этому образцу. В дальнейшем, когда такой образец будет сформирован на доступном детям материале, их представления необходимо обогащать и расширять с помощью литературных примеров – сказок, рассказов, вырабатывать социальные мотивы поведения, желание быть полезным не только друг другу, но и обществу [3].

Одной из основных задач нравственного воспитания в специальном дошкольном образовании – воспитание готовности к труду. Трудолюбие, потребность трудиться являются одним из главных свойств личности человека. Все эти качества необходимо прививать воспитанникам специальных дошкольных организаций. Педагоги и родители должны прививать детям потребность трудиться, умение находить удовлетворение и радость в труде, трудиться в коллективе, воспитывать чувство гордости за результат своего личного труда и труда сверстников. Любовь к труду предполагает определенный комплекс личностных свойств и качеств, где важное место занимает интерес к порученному делу, добросовестность, ответственность, настойчивость в достижении намеченных целей. В труде заключены большие возможности для того, чтобы учить детей планировать свои действия: что будет сделано сначала, что потом, осмысливать значение последовательности действий для достижения конечного результата, что к старшему дошкольному возрасту позволяет добиться появления элементов самоконтроля [1].

**Выводы.** Таким образом, нравственное развитие умственно отсталого ребенка дошкольного возраста – это сложный процесс. На первых порах он охватывает только вербальную сферу, и ребенок осваивает нормы на слух, но в поведении легко их нарушает. Впоследствии нравственные нормы начинают влиять и на поступки ребенка, усиливается внешний контроль со стороны взрослых, возникает и растет контроль со стороны сверстников. Формируются моральное поведение и нравственные нормы, а развитие сознания, усвоение представлений о добре и зле, вырабатывают потребность ребенка создать положительный образ себя. В дальнейшем все это составит основу личности, и дадут ребенку с интеллектуальным дефектом надежный ориентир в сложном мире человеческих отношений.

**Аннотация.** Данное исследование посвящено проблеме нравственного воспитания умственно отсталых детей дошкольного возраста. В работе актуализируется необходимость развития нравственных представлений и чувств детей, необходимых для формирования их нравственной личности. В статье изучены основные методы нравственного воспитания в специальном дошкольном образовании детей с нарушением интеллекта.

**Ключевые слова:** нравственное воспитание, дошкольник, умственная отсталость, методы нравственного воспитания.

**Annotation.** This study is devoted to the problem of moral education of mentally retarded children of preschool age. The work actualizes the need to develop moral ideas and feelings of children, necessary for the formation of their moral personality.

**Keywords:** moral education, preschooler, mental retardation, methods of moral education.

**Литература:**

1. Баряева Л.Б., Гаврилушкина О.П., Зарин А.В., Соколова Н.Д. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: КАРО, 2009. – 272 с.
2. Богданова О.С., Катаева Л.И. О нравственном воспитании детей. – М.: Просвещение, 2013. – 213 с.
3. Воспитание детей с нарушениями интеллектуального развития: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Олигофренопедагогика» / Н.П. Коняева, Т.С. Никандрова. – М.: ВЛАДОС, 2010. – 199 с.

УДК 376.433

## ОСОБЕННОСТИ НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

*кандидат педагогических наук, доцент Скавычева Елена Николаевна  
Нижегородский государственный социально-педагогический институт (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования  
«Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил)*

**Постановка проблемы.** Нравственное воспитание подрастающего поколения всегда было и остается одной из важнейших задач педагогики и жизни общества. Трудно найти такую область деятельности, от которой зависело бы так много, как от нравственного воспитания. Нравственное воспитание – это процесс передачи жизненного опыта, идейных ценностей старших поколений младшим, в ходе которого происходит формирование их готовности к труду, жизни, выполнению функций гражданина и патриота, это процесс раскрытия в каждой формирующейся личности ее подлинно человеческих качеств и творческих способностей и обращение их на пользу обществу, коллективу, окружающим людям.

**Изложение основного материала исследования.** В практике нравственного воспитания умственно отсталого ребенка младшего школьного возраста необходимо учитывать его психологические и возрастные особенности, а также специфические особенности дефекта.

Большой вклад в разработку проблем нравственного воспитания умственно отсталых детей внесли следующие отечественные исследователи: А.С. Белкин, Л.С. Выготский, Г.М. Дульнев, М.И. Кузьмицкая, В.Ф. Мачихина, Н.Г. Морозова, Б.П. Пузанов, В.Н. Синев, Н.Д. Соколова, Е.А. Стребелева и др.

Умственно отсталый младший школьник – существо общественное, социальное как и нормально развитый сверстник. С первых дней своего существования он окружен себе подобными детьми, включен в разного рода взаимодействия. Будучи частью социума, данный ребенок приобретает определенный субъективный опыт, который становится неотъемлемой частью личности. Результаты нравственного воспитания находятся в прямой зависимости от воздействия на личность различных источников приобретения нравственных знаний. Это, прежде всего, окружающая ребенка естественная, социальная и этническая среда, в которой он живет, общение с семьей, коллективом, со взрослыми и сверстниками, средства массовой информации, а также специальная целенаправленная деятельность по формированию у детей определенных качеств личности, осуществляемая специальными образовательными организациями. Эти факторы играют ключевую роль в нравственном воспитании и социализации умственно отсталого ребенка в младшем школьном возрасте.

Процесс нравственного воспитания и социализации непрерывный и многогранный, продолжающийся на протяжении всей жизни человека. Но наиболее интенсивно он протекает в детстве, в младшем школьном возрасте, когда закладываются все базовые ценностные нравственные ориентиры, усваиваются основные социальные нормы и отношения, формируется мотивация социально-нравственного поведения.

Моральный облик любого ребенка формируется в процессе разнообразной деятельности: в учении, труде, игре, в общественно полезной работе и в процессе взаимоотношений с окружающими людьми.

Нравственное воспитание в условиях специального образования – это целенаправленное и систематическое воздействие на сознание, чувства и поведение детей с целью формирования у них нравственных качеств, соответствующих требованиям общественной морали. Нравственное воспитание находится в тесной взаимосвязи с общепедагогическим процессом, его задачи реализуются на специальных занятиях, на школьных предметах, во внеклассной работе.

Основным объектом воспитательного процесса в специальной школе является личность школьника как носителя социально-ценностных отношений, как субъекта отношений и деятельности, как индивидуальность с неповторимыми чертами и качествами. Основная цель нравственного воспитания – формирование

нравственно устойчивой, цельной личности, для которой нормы морали выступают как ее собственные убеждения и привычные формы поведения.

Содержание нравственного воспитания, по мнению А.С. Белкина, включает развернутую систему конкретизированных задач и видов деятельности с учетом возрастных особенностей и возможностей умственно отсталых младших школьников, уровня их нравственной воспитанности и психофизического развития, влияния социальной среды, ведущего общественного мнения и отношений [1].

Содержание нравственного воспитания в современной специальной школе претерпевает существенные изменения в связи с тем, что возникла острая необходимость возродить общечеловеческие ценности, такие как жизнь, отношение к детям как к ценности, свобода. Кроме этого, стали еще актуальнее такие нравственные качества как патриотизм, долг, честь, совесть, порядочность, доброта, бескорыстие и др. Особенно актуальны в системе современного нравственного воспитания проблемы положительного отношения к труду.

Основными задачами нравственного воспитания в специальной образовательной организации для умственно отсталых младших школьников являются:

- 1) формирование нравственного сознания;
- 2) воспитание и развитие нравственных чувств;
- 3) выработка умений и привычек нравственного поведения.

Формирование нравственного сознания включает формирование нравственных представлений, понятий, взглядов, суждений, оценок, а затем и нравственных убеждений.

Понимание сущности, норм и принципов морали приводят воспитанников к нравственным суждениям, при помощи которых они оценивают поступки как свои, так и других людей. На основе нравственных понятий, оценок, суждений и опыта поведения формируются нравственные убеждения, которые, в конечном счете, и определяют поступки человека [2].

Процесс нравственного воспитания только тогда эффективен, когда педагог имеет обратную информацию о действительности воспитательных влияний и учитывает эту информацию на каждом новом этапе своей педагогической деятельности [3].

Каждый последующий этап нравственного развития личности знаменуется новым увеличением ее нравственных возможностей. Так, если дошкольный возраст можно характеризовать как период эмоциональной активности, то младший школьный возраст можно назвать периодом интеллектуальной активности. Данный возраст – это тот этап развития личности, который по преимуществу является этапом накопления знаний и приобретения опыта, в том числе и нравственных знаний, нравственного опыта. Однако, далеко не всем детям с умственной отсталостью это посильно в силу имеющегося у них интеллектуального дефекта.

Многие умственно отсталые младшие школьники с трудом налаживают дружеские взаимоотношения. Они не хотят работать и играть в одиночестве, но трудиться вместе еще не способны. Детям данной категории свойственны чрезмерная внушаемость и стремление подражать взрослым, что связано с отсутствием критичности мышления из-за наличия интеллектуального дефекта. В коллективе начинают плохо относиться к тем, кого часто порицает учитель, а хорошо к тем, кто получает от него похвалу и поощрения. Подражательность проявляется и в том, что дети стараются вести себя так же, как и ученики, которых ставит в пример учитель [3].

Особенности нравственного развития детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью связаны с развитием степени осознанности, обобщенности их представлений о нравственной стороне человеческих отношений. Сначала это уровень эмоциональных обобщений, который характеризуется неумением детей правильно ориентироваться в общей оценке поступков, относя их к плохим или хорошим. Следующая степень этого уровня – пассивное овладение теми или иными понятиями. Умственно отсталые дети не пользуются нравственными понятиями для обозначения конкретного факта, и этот же факт не могут обозначать нужным словом, выбрав его из нескольких, например, обозначив поступок, как справедливый, выбрав нужное понятие из данных, близких ему понятий: хороший, правильный, смелый, справедливый. Затем дети в норме должны уметь раскрывать понятие через указание на характерный поступок, но это им недоступно. На более высокой ступени развития обобщенные поступки должны выражаться в соответствующем понятии, но и этого не происходит у умственно отсталых детей в силу интеллектуальной несостоятельности [3].

Для детей младшего школьного возраста соотношение поведения и осознание нравственной стороны явлений жизни характеризуется следующими особенностями: сначала это поведение, основанное на эмоциональных обобщениях (не могут объяснить, почему они поступили так, или иначе, с позиций нравственности). Затем отмечается увеличение объема ситуаций и поступков, соответствующих нравственной норме, которую не каждый умственно отсталый ребенок уже может слабо сформулировать. Такие дети не могут, отказавшись от заманчивой цели, выполнять непривлекательные задачи, руководствуясь моральными побуждениями из-за несформированности волевых усилий. Нравственные мотивы у таких детей отсутствуют и не побуждают их поведение и деятельность к сознательно приятным намерениям или сознательно поставленным целям.

**Выводы.** Таким образом, нравственный мир младшего школьника с умственной отсталостью, также как и нормально развивающегося сверстника, сложен, изменчив и находится в постоянном развитии. Несмотря на наличие интеллектуального дефекта, младший школьный возраст является сензитивным к усвоению норм нравственности: интенсивное развитие абстрактного мышлением и речи, что способствует усвоению материала не только на уровне представлений, но и понятий; произвольность психических процессов, формирование волевых усилий, новый уровень потребностно-мотивационной сферы позволяет действовать под влиянием не только непосредственных импульсов, но и руководствоваться нравственными требованиями и чувствами; формируется неустойчивая способность к сознательному руководству собственным поведением, возникают слабо устойчивые формы поведения и деятельности; формируется эпизодичная личностная рефлексия, направленная на осознанность своих взаимоотношений с окружающими, анализ оснований своих действий и отношения к нравственным ценностям.

**Аннотация.** Данное исследование посвящено изучению проблемы нравственного развития умственно отсталых детей в младшем школьном возрасте. В работе актуализируются особенности нравственного

развития детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью с учетом специфичности имеющегося у них дефекта.

**Ключевые слова:** нравственное воспитание, умственная отсталость, младший школьник.

**Annotation.** This study is devoted to the study of the problem of moral development of mentally retarded children in primary school age. The paper actualizes the features of the moral development of children of primary school age with mental retardation, taking into account the specificity of their defect.

**Keywords:** moral education, mental retardation, primary school student.

**Литература:**

1. Белкин А.С. Нравственное воспитание учащихся вспомогательной школы / А.С. Белкин. – М.: Просвещение, 1977. – 112 с.
2. Дробницкий О.Г. Понятие морали / О.Г. Дробницкий; сост. Р.Г. Апресян. – М.: Гардарики, 2002. – 523 с.
3. Капустин Н.П. Педагогические технологии адаптивной школы: учеб. Пособие для высш. пед. учеб. заведений / Н.П. Капустин. – М.: Академия, 2001. – 214 с.

УДК 372.874

## ИЛЛЮСТРАЦИЯ СКАЗОК КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*студентка Степанова Кристина Вячеславовна  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);  
кандидат педагогических наук, доцент кафедры Жукова Анна Михайловна  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования «Тюменский государственный институт культуры» (г. Тюмень)*

**Постановка проблемы.** Ключевые исследования в области художественной педагогики утверждают, что урок изобразительного искусства в школе должен быть направлен не только на формирование изобразительной грамотности учащихся, но и вносить весомый вклад в воспитание и социализацию школьников. Одним из наиболее интересных видов деятельности на уроке изобразительного искусства для учащихся начальных классов является иллюстрация или иллюстративное рисование. Но при этом данный вид деятельности редко рассматривается как средство формирования тех или иных социальных качеств личности младшего школьника. Работы о детской иллюстрации описывают её как средство развития изобразительных умений (Т.П. Колодяжная) [3], колористических умений (Д.Ю. Фурманская) [8], творческих способностей (Н.В. Гонтова) [1], художественного восприятия (М.С. Патлатенко, О.А. Овсянникова) [6]. Реже, и в рамках небольших исследований, иллюстрированное рисование рассматривается как средство формирования социальных качеств личности: нравственности (В.И. Козлов) [2], любви к родине (К.А. Покорская) [7], представлений о добре и зле (Е.Ю. Осипова) [5]. При этом именно иллюстрация обладает значительным потенциалом в развитии разнообразных качеств личности и, преимущественно, социального опыта.

**Изложение основного материала исследования.** Возможности детской иллюстрации в формировании социального опыта обусловлены тем, что её предметом выступают сказки, которые являются универсальным источником социализации. О роли сказок в гармоничном развитии детей младшего школьного возраста убедительно говорят отечественные педагоги и психологи (Т.Н. Доророва, И.В. Вачков, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева). Сказки выступают моделью жизни в её различных проявлениях, источником опыта позитивного общения с окружающим миром и людьми. Через сказку у ребенка происходит формирование бережного отношения к людям, к представителям животного и растительного мира, тем самым осуществляется его социализация.

Эффективность воздействия сказки может повысить её иллюстрирование. Это связано с тем, что в процессе создания иллюстраций, младший школьник визуализирует воспитательный смысл сказки, наиболее отчетливо его осознает и проживает, передает на бумаге свои переживания, вызванные сказочным сюжетом. Иллюстрация выступает своеобразным проводником содержания сказки и её нравственного урока к сознанию и чувствам школьника. В.И. Козлов отмечает, что в процессе работы над иллюстрацией «происходит не просто изображение воображаемой действительности, а мышление зрительными образами» [2, с. 175].

Таким образом, можно констатировать, что иллюстративное рисование сказок может являться значимым средством формирования социального опыта школьников. Сенситивным периодом для применения иллюстрирования сказки с этой целью является младший школьный возраст, так как именно в этот период происходит переход к целенаправленной социализации [4, с. 159].

С целью повышения эффективности использования иллюстрации как средства формирования социального опыта мы предлагаем учителям соблюдать ряд методических рекомендаций, которые были сформулированы нами в результате теоретико-практического осмысления данного вопроса. Среди них:

1. Выбранная для иллюстрации сказка должна обладать высоким воспитательным потенциалом, соответствовать возможностям понимания младшего школьника и при этом быть близка его интересам.
2. Задание по иллюстративному рисованию на уроке изобразительного искусства, решая воспитательные задачи, должно соответствовать и учебной задаче, поставленной на данном уроке, а также формировать изобразительную грамотность.
3. Для иллюстрирования стоит выбирать сказки с ярким и образным описанием героев и обстановки действия. По словам В.И. Козлова, «образная словесная характеристика героев, данная в сказке, активизирует эмоциональное восприятие детей, что способствует еще большей выразительности детского рисунка. Образность и яркость эмоциональному восприятию придадут встречающиеся в сказках (например, «Царевна-лягушка») описания тканей, одежды, расшитых яркими, богатыми по цвету узорами, скатертей-самобранок, ковров-самолетов и прочего» [2, с. 176].
4. Создание иллюстраций к сказке не может быть организовано в рамках одного урока. Для реализации задуманного проекта необходимо запланировать от 2 до 4 уроков. Д.Ю. Фурманская отмечает, что задачу по

иллюстрированию сказки за 40 минут «сложно решить и художнику-профессионалу, а не то, что школьнику, несмотря на различие в требованиях к конечным результатам работы. Поэтому работа над живописной иллюстрацией должна длиться несколько занятий» [8, с. 257].

5. Проведение уроков по созданию иллюстрации к сказке требует от учителя тщательной и разноаспектной подготовки. Необходимо продумать и подобрать наглядный материал, так как, создавая иллюстрации, детям придется изображать то, что они, возможно, никогда не видели. Для более точного понимания сюжета сказки целесообразно привлечь и другие разновидности фольклора: загадки, пословицы, поговорки. Это позволит расширить представления детей о народной культуре и народных традициях.

6. Для более эффективного погружения в атмосферу сказки как образа определенной культуры или эпохи, как модели нравственного поведения и определенного социального опыта на уроках изобразительного искусства возможно применение различных методов театральной педагогики – инсценировка, работа со стилизованными атрибутами.

7. Уровень развития изобразительной грамотности у учащихся младших классов различен, поэтому педагогу стоит гибко подходить в выборе заданий для иллюстративного рисования. Если дети не готовы к созданию самостоятельных иллюстраций под руководством педагога, то необходимо применять облегченные формы иллюстрирования. К ним можно отнести – иллюстрация сказки на основе дополнения уже готовой композиции, создание абстрактного цветового образа сказки или героя (Д.Ю. Фурманская).

**Выводы.** В младшем школьном возрасте происходит переход к целенаправленному освоению социального опыта. В этой связи обуславливается потребность в поиске средств, которые могли бы обеспечить учащимся начальной школы возможности для его активного освоения. Большим потенциалом в этом отношении обладает иллюстрирование сказок. На наш взгляд приведенные в данной статье методические рекомендации по организации и проведению иллюстрации сказок с младшими школьниками на уроках изобразительного искусства позволяют использовать её как средство успешного формирования их социального опыта. Через привлекательную для младшего школьника деятельность учитель получает возможность оказывать положительное влияние на личностное и социальное развитие учащихся.

**Аннотация.** В статье рассмотрена возможность применения иллюстрации сказок как средства формирования социального опыта младших школьников на уроках изобразительного искусства. Предложено обоснование целесообразности и эффективности такого применения иллюстрации. Сформулированы методические рекомендации для учителей изобразительного искусства, которые позволят им применять иллюстрацию сказок как средство формирования социального опыта.

**Ключевые слова:** художественная педагогика, социальный опыт, иллюстрация, сказка, урок изобразительного искусства.

**Annotation.** The article considers the possibility of using illustrations of fairy tales as a means of shaping the social experience of younger schoolchildren in the art classes. A rationale for the feasibility and effectiveness of such an application of illustration is proposed. Methodological recommendations for fine art teachers are formulated that will allow them to use fairy tale illustrations as a means of shaping social experience.

**Keywords:** artistic pedagogy, social experience, illustration, fairy tale, fine art lesson.

#### **Литература:**

1. Гонтова, Н.В. Организация творческой деятельности на уроках ИЗО и на внеурочных занятиях / Н.В. Гонтова // Психодидактика высшего и среднего образования: материалы Девятой Международной научно-практической конференции. – 2012. – С. 326-329.
2. Козлов, В.И. Нравственное воспитание младших школьников на уроках изобразительного искусства / В.И. Козлов // Наука и школа. – 2017. – № 5. – С. 173-179.
3. Колодяжная, Т.П. Иллюстрирование русских народных сказок как средство формирования изобразительных умений у детей 6-7 лет / Т.П. Колодяжная, Е.Е. Бредковская // Актуальные проблемы современной науки в XXI веке: сборник материалов 3-й международной научно-практической конференции. – 2013. – С. 124-126.
4. Неясова И.А. Психолого-педагогические аспекты освоения социального опыта младшими школьниками в образовательном процессе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: педагогика, психология. – 2014. – № 3 (18). – С. 158-160.
5. Осипова, Е.Ю. Формирование у детей представлений о добре и зле в процессе иллюстрирования русских сказок / Е.Ю. Осипова // Студенческая наука XXI века. – 2016. – № 1-1(8). – С. 110-112.
6. Патлатенко, М.С. Развитие художественного восприятия на уроках изобразительного искусства / М.С. Патлатенко, О.А. Овсянникова // Педагогический вестник. Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (Ялта). – 2020. – № 13. – С. 37-39.
7. Покорская, К.А. Создание иллюстраций к русской народной сказке как способ формирования и актуализации образа Родины / К.А. Покорская // Образ Родины: содержание, формирование, актуализация: Материалы Международной научной конференции. – 2017. – С. 167-169.
8. Фурманская Д.Ю. Использование цвета на уроках иллюстративного рисования в школе / Д.Ю. Фурманская // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2008. – № 3. – С. 256-259.

**ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

*кандидат психологических наук Талипова Олеся Азатовна  
Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова (г. Казань);  
кандидат педагогических наук Гатауллина Резеда Фарвазовна  
Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова (г. Казань);  
старший преподаватель Галимова Роза Зайнаутдиновна  
Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова (г. Казань)*

**Постановка проблемы.** Вопросы, связанные с развитием связной монологической речи у детей, как с нормативным речевым развитием, так и с дизартрией актуальны, и нуждаются в изучении. В настоящее время, по данным Е.Ф. Архиповой [1], Л.И. Беляковой [2], Т.Г. Визель [3], Т.Б. Филичевой [7, 8] и других, число детей, с нарушениями речи, обусловленными перинатальной патологией, в том числе и дизартрией, увеличивается.

Успешное обучение и воспитание детей с дизартрией в дошкольный период является предпосылкой их полноценной подготовки к усвоению школьных навыков [5]. Однако, практика свидетельствует, что дети с дизартрией испытывают затруднения при усвоении программных требований дошкольной образовательной организации и оказываются плохо подготовленными к школе. Так, в частности у них может страдать монологическая связная речь. Поэтому необходимо искать наиболее эффективные средства формирования связной монологической речи у детей с дизартрией, которые можно применять в процессе логопедической работы.

Существует предположение, что эффективным средством развития связной монологической речи, соответствующим специфике возрастного развития старших дошкольников является детская художественная литература [6]. Однако, в логопедической практике средства художественной литературы применяются недостаточно. Таким образом, отмечается противоречие между целесообразностью использования средств художественной литературы в процессе логопедической работы по формированию связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией и отсутствием научно обоснованной и эффективной системы работы в этом направлении в ДОО.

Разрешение данного противоречия позволило сформулировать проблему исследования - какова роль средств художественной литературы в процессе логопедической работы по формированию связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста со стертой формой дизартрии?

Для решения данной проблемы была поставлена цель - теоретически обосновать и экспериментально проверить особенности использования средств художественной литературы в процессе формирования связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста со стертой формой дизартрии.

**Изложение основного материала исследования.** Проведенное теоретическое исследование позволило сформулировать следующие выводы.

1. Связная речь – это развернутое, законченное, композиционно и грамматически оформленное, смысловое и эмоциональное высказывание, состоящее из ряда логически связанных предложений. Она осуществляется в двух основных формах - диалоге и монологе. Монологическая речь понимается как связная речь одного лица, коммуникативная цель которой - сообщение каких-либо фактах действительности.

2. Стертая форма дизартрии – это сложный синдром центрально-органического генеза, проявляющийся в неврологических, психологических и речевых симптомах, проявляющийся в недостаточной подвижности отдельных мышечных групп речевого аппарата, общей слабостью всего периферического речевого аппарата. У детей со стертой формой дизартрии, наряду с ведущими расстройствами фонетической стороны речи, часто наблюдается и недоразвитие лексико-грамматического строя речи, нарушена цельность монологической речи при пересказе воспринятого текста; нарушена логичного и связного пересказа воспринимаемого текста.

3. Логопедическая работа по формированию связной монологической речи предполагает активное включение детей с тяжелыми нарушениями речи в различные виды речевой деятельности: пересказ, составлением рассказа-описания; составлением рассказа по серии сюжетных картинок; по одной сюжетной картинке; работа над самостоятельным рассказом, освоение форм речи-рассуждения (объяснительная речь, речь - доказательство, речь-планирование) и др.

Экспериментальное исследование осуществлялось на базе одной из дошкольных образовательных организаций комбинированного вида для детей с нарушениями речи города Нижнекамска, при участии 30 детей старшего дошкольного возраста со стертой формой дизартрии.

Констатирующий эксперимент позволил сделать вывод, что у значительной части детей старшего дошкольного возраста со стертой формой дизартрии имеют место нарушения связной речи на всех уровнях речевого высказывания, так:

- 53,3% детей из обеих групп допускают большое число ошибок при составлении законченных высказываний на уровне фразы, по изображенному на картинке действию. Они допускают информативные неточности и лексико-грамматические ошибки при построении фраз, неправильно подбирают слова, искажают окончания и неправильно подбирают предлоги.

- у 20% детей из экспериментальной группы и 6,7% детей из контрольной группы не смогли составить грамотный рассказ на основе личного опыта, еще 40% детей продемонстрировали недостаточный уровень. У них отсутствовали один или два фрагмента рассказа, как правило эти дети просто перечисляли предметы и действия, рассказы были недостаточно информативными.

- значительная часть детей 46,7% экспериментальной группы и 40% - контрольной группы плохо пересказывают текст по опорным картинкам. Они долго думали, растягивали слова, делали паузы, в их пересказах была нарушена логика. Была замечена и ограниченность словарного запаса. Сами рассказы иногда не соответствовали смыслу предложенных картинок.

- 66,7% детей экспериментальной группы и 53,3% - контрольной группы очень плохо пересказывают текст без опорных картинок. В их ответах имели место морфолого-синтаксические нарушения. Эти дети неправильно употребляли формы разных частей речи, неправильно использовали словосочетания и

предложения. У этих детей имели место нарушения смысловых звеньев пересказа и незначительные сокращения, встречались аграмматизмы и повторы.

С целью коррекции выявленных нарушений была разработана программа, которая реализовывалась на протяжении 4х месяцев в экспериментальной группе. Программа была составлена на основе Примерной адаптированной основной образовательной программы для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи, Л.Б. Баряевой, Т.В. Волосовец, О.П. Гаврилушкиной, Г.Г. Голубевой и др., под редакцией Л.В. Лопатиной [8].

Цель программы - формирование связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста со стертой формой дизартрии в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями с использованием средств художественной литературы.

В реализации программы принимали участие: учитель-логопед, воспитатели, работающие с детьми со стертой формой дизартрии, родители.

Мы понимали, что эффективность коррекционно-развивающей работы во многом зависит от преемственности в работе логопеда и воспитателей. Поэтому с первых же дней реализации программы была налажена тесная связь с воспитателями по ее выполнению. Ежедневно мы давали рекомендации воспитателям по подбору художественной литературы для работы с детьми.

По нашей рекомендации воспитатели ежедневно знакомили детей с лучшими образцами детской художественной литературы. Основной книгой для работы была «Рассказы и сказки для детей» Льва Толстого. Выбор произведений Л.Н. Толстого объясняется тем, что его книги для чтения отличает высокая художественность, выразительность, сжатость и простота, полная доступность детскому пониманию, занимательность, превосходный русский язык. Так, же в соответствии с рекомендациями, данными в Программе Л.В. Лопатиной использовались художественные произведения А. Толстого, А. Афанасьева, О. Капицы, К. Ушинского, П. Бажова, М. Булатова, Ш. Перро, Х. К. Андерсена и др.

По нашей рекомендации воспитатели проводили разыгрывание сказок, коротких рассказов и историй с помощью пальчикового, настольного, перчаточного театра, кукол бибабо, серий картинок, наглядных моделей, символических средств. Таким образом, происходила интеграция с логопедической работой. Изготовление книжек-самodelок из рисунков, аппликаций, и показ, название персонажей сказки, драматизация каждого эпизода.

Активно привлекались родители, которые тоже получили список рекомендованной для чтения дома художественной литературы. В первый месяц реализации программы для родителей было проведено тематическое собрание, на котором мы рассказали о цели нашего эксперимента и попросили принять в нем активное участие. Было организовано 2 мастер-класса для родителей, на которых мы показали как можно в домашних условиях развивать связную речь детей, применяя средства художественной литературы.

Основная работа проводилась логопедом. Программа реализовывалась в форме индивидуальных и подгрупповых занятий с детьми.

Планируя индивидуальную работу с детьми мы обращались к тем разделам программы, при усвоении которых эти дети испытывали наибольшие затруднения. Но в основном работа проводилась в подгруппах по 5 человека, встречи были регулярными 2 раза в неделю по 20-25 минут. И хотя основная цель нашей программы была формирование связной монологической речи, в занятие включались элементы артикуляционной гимнастики, работа над просодической стороной речи, дыханием, развитием слухового и зрительного восприятия и внимания, фонематического слуха и восприятия, речевого слуха и слухоречевой памяти; упражнения по закреплению правильного произношения поставленных звуков, в играх и игровых упражнениях проводилась работа по закреплению уже сформированных навыков словообразования. На всех этапах реализации программы мы учили детей связно рассказывать об увиденном, высказывать свои впечатления об играх, в которые они играли, об упражнениях, которые они делали. На дети учились слышать ошибки в чужой и собственной речи, у них формировалось языковое чутье, чувство языка.

Сама логопедическая работа по формированию связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста со стертой формой дизартрии состояла из 3 этапов:

I. Организационный этап направлен на:

- установление эмоционально-позитивного контакта с детьми;
- развитие интереса к занятиям.

II. Основной этап направлен на:

- формирование навыков построения связных монологических высказываний.

III. Закрепляющий этап направлен на:

- обобщение и закрепление знаний, полученных на предыдущем этапе.

Основной материал для работы составляли средства художественной литературы. Для этого использовали такие приемы, как: беседа с детьми; чтение рассказов и сказок, при этом побуждали детей к размышлению; составление описательного рассказа; составление рассказа по серии сюжетных картинок; составление рассказа по сюжетной картине; пересказ; самостоятельное составление рассказа.

**Выводы.** Контрольный эксперимент показал, что рассказы детей из экспериментальной группы стали более полными (при  $p \leq 0.01$ ); в них стало меньше аграмматизмов и повторов (при  $p \leq 0.01$ ), дети стали более самостоятельными, им требовалось меньшее количество наводящих вопросов (при  $p \leq 0.01$ ).

Таким образом, гипотеза подтвердилась. На этом основании мы можем рекомендовать учителям-логопедам активнее использовать средства детской художественной литературы для формирования связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста со стертой формой дизартрии.

**Аннотация.** В статье подчеркивается, что эффективным средством развития связной монологической речи у детей с дизартрией, соответствующим специфике возрастного развития старших дошкольников является детская художественная литература.

**Ключевые слова:** детская художественная литература, дети с нарушениями речи; развитие связной речи; связная речь.

**Annotation.** The article emphasizes that children's fiction is an effective means of developing coherent monologic speech in children with dysarthria corresponding to the specifics of the age development of older preschoolers.

**Keywords:** children's fiction, children with speech disorders; development of coherent speech; coherent speech.

#### Литература:

1. Архипова, Е.Ф. Стёртая дизартрия у детей [Текст] / Е.Ф. Архипова. – М.: АСТ, 2017. – 343 с.
2. Белякова, Л.И. Логопедия. Дизартрия / Л.И. Белякова, Н.Н. Волоскова. – М.: Владос, 2013. – 347 с.
3. Визель, Т.Г. Основы нейропсихологии : учебник / Т.Г. Визель. – М.: В. Секачев, 2013. – 264 с.
4. Гатауллина Р.Ф., Сулейманова Л.К. Народные сказки как средство воспитания культуры поведения детей дошкольного возраста // Социально-экономические и гуманитарные практики инновационного развития России. Материалы Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов, учителей и ученых. 2017. С. 98-99.
5. Талипова О.А. Коррекция звукопроизношения у детей дошкольного возраста с дизартрией с учетом фонетического контекста // Инновационные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей и подростков: межпрофессиональное взаимодействие / Сборник материалов I Международной междисциплинарной научной конференции. Под общей редакцией О.Н. Усановой. 2019. С. 462-465.
6. Талипова О.А. Использование малых фольклорных форм в устранении нарушений речи у детей старшего дошкольного возраста // Социально-экономические и гуманитарные практики инновационного развития России. Материалы Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов, учителей и ученых. 2017. С. 271-273.
7. Филичева, Т.Б. Логопедия. Теория и практика / под ред. д.п.н. профессора Филичевой Т.Б. – изд. 2-е, испр. и доп. – Москва: Эксмо, 2018. – 608 с.
8. Филичева, Т.Б. Основы дошкольной логопедии / Т.Б. Филичева, О.С. Орлова, Т.В. Туманова. – Москва: Эксмо, 2019. – 320 с.

#### УДК 37.035

#### ФОРМИРОВАНИЕ СЕНСОРНЫХ ЭТАЛОНОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО

*кандидат психологических наук Талипова Олеся Азатовна  
Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова (г. Казань);  
кандидат педагогических наук Гатауллина Резеда Фарвазовна  
Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова (г. Казань)*

**Постановка проблемы.** В Российском государстве, вступающем в новый этап своего развития – информационный, предъявляются высокие требования к процессу образования подрастающего поколения. Это затрагивает все звенья современной системы образования, в том числе и дошкольные образовательные учреждения (ДОУ).

Одно из центральных мест в системе задач, стоящих перед ДОУ занимает сенсорное воспитание дошкольников. В настоящее время, как ученые, так и практики осознают, что овладение перцептивными действиями представляет основу для общего умственного развития на первых этапах онтогенеза. Изучению особенностей перцептивных действий детей посвятили свои труды А.В. Запорожец, Л.А. Венгер, В.П. Зинченко, Н.Н. Поддьякова, и др. Однако, многие исследования были проведены уже достаточно давно, а в новом аспекте, в условиях реализации ФГОС ДО эта проблема не получила должного внимания. Так, в частности требует решения вопрос организации эффективного управления процессом формирования сенсорных эталонов у детей дошкольного возраста в условиях реализации ФГОС ДО.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выявить противоречие на научно-методическом уровне: между необходимостью управления процессом формирования сенсорных эталонов у детей дошкольного возраста в условиях реализации ФГОС ДО, и отсутствием научно обоснованной модели осуществления этого направления работы в ДОУ.

Данное противоречие позволило обозначить проблему исследования, состоящую в поиске и определении путей совершенствования организации управления процессом формирования сенсорных эталонов у детей дошкольного возраста в условиях реализации ФГОС ДО.

**Изложение основного материала исследования.** Эксперимент по изучению управления процессом формирования сенсорных эталонов у детей дошкольного возраста в условиях реализации ФГОС ДО был реализован в Нижнекамском Муниципальном районе Республики Татарстан при участии 52 детей младшего дошкольного возраста. В систематизированный комплекс методик диагностики сформированности сенсорных эталонов у детей младшего дошкольного возраста, применяемый на констатирующем и контрольном этапах эксперимента вошли методики Е.А. Стребелевой, Л.А. Венгер, М.И. Земцовой.

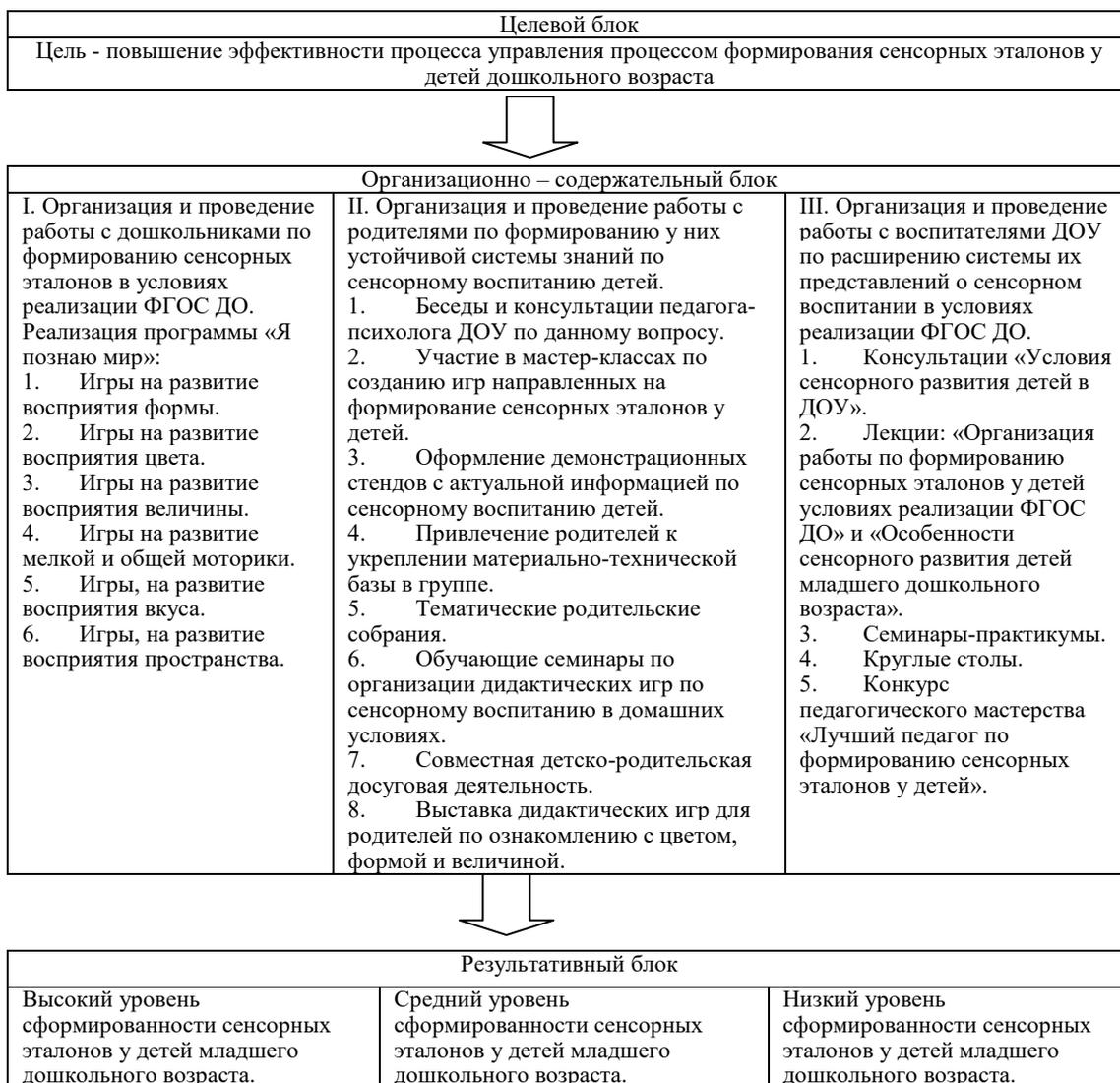
Констатирующий этап эксперимента выявил несформированность всех сенсорных эталонов у младших дошкольников принимавших участие в исследовании. У части ребят были не сформированы навыки группировки по форме, они плохо ориентировались в величине, страдало целостное восприятие изображения, дети не могли правильно цвета, не знали многие цвета, плохо тактильно обследовали разнофактурные предметы. Ребята не всегда понимали, что от них требуется, не хотели стараться. Помощь экспериментатора имела ограниченно положительное воздействие. Даже с ней они могли выполнить небольшую часть задания правильно.

С учетом выявленных результатов, разработана и реализована в экспериментальной группе модель формирования сенсорных эталонов у детей дошкольного возраста в условиях реализации ФГОС ДО.

Структура модели управления процессом формирования сенсорных эталонов у детей дошкольного возраста в условиях реализации ФГОС ДО состояла из нескольких взаимосвязанных блоков: целевой, организационно-содержательный и результативный.

Созданная модель представлена в таблице 1.

**Модель управления процессом формирования сенсорных эталонов у детей дошкольного возраста в условиях реализации ФГОС ДО**



Реализация модели обеспечена решением следующих задач:

1. Организация и проведение работы с дошкольниками по формированию сенсорных эталонов.
2. Организация и проведение работы с родителями по формированию у них устойчивой системы знаний по сенсорному воспитанию детей.

3. Организация и проведение работы с воспитателями ДОУ по расширению системы их представлений о сенсорном воспитании детей в условиях реализации ФГОС ДО. Обучению их эффективным формам работы с дошкольниками.

Более подробно опишем направления организационно-содержательного блока модели.

I. Организация и проведение работы с дошкольниками по формированию сенсорных эталонов в условиях реализации ФГОС ДО.

Работа с дошкольниками была организована и проведена по специально разработанной программе «Я познаю мир».

Цель программы: формирования сенсорных эталонов у детей младшего дошкольного возраста.

Основная роль в формировании сенсорных эталонов у детей отводилась игровой форме обучения. Нами была разработана система дидактических игр направленных на развитие всех видов восприятия (цвета, формы, величины).

Для реализации нашей программы был систематизирован банк дидактических игр для сенсорного развития детей младшего дошкольного возраста.

Например, для развития зрительного восприятия проводились такие игры как «Цветы и бабочки», «Собери по цвету», «Волшебный клубочек» и др. Например, в дидактической игре «Волшебный клубочек» детям нужно было намотать на шар весь шнурок до конца так, чтобы он с него не соскочил. Сначала эта игра проводилась индивидуально, потом мы перешли к играм парами, побеждал тот, кто быстрее справлялся с задачей. Мальши обменивались предметами, сравнивали их, делали свои умозаключения, сравнивая цвета и др.

Следует заметить, что руководство дидактическими играми требовало от нас большой и продуманной работы от процесса их подготовки и до проведения.

II. Организация и проведение работы с родителями по формированию у них устойчивой системы знаний по сенсорному воспитанию детей.

Деятельность коллектива ДОО по сенсорному воспитанию детей младшего дошкольного возраста не имела бы таких положительных результатов без активного взаимодействия с родителями. Родители являлись активными участниками образовательного процесса.

Процесс формирования у родителей устойчивой системы знаний по сенсорному воспитанию детей проходил в рамках таких мероприятий как:

1. Беседы и консультации педагога-психолога ДОО по данному вопросу;
2. Участие в мастер-классах по созданию игр направленных на формирование сенсорных эталонов у детей;
3. Оформление демонстрационных стендов с актуальной информацией по сенсорному воспитанию детей;
4. Привлечение родителей к укреплению материально-технической базы в группе;
5. Тематические родительские собрания;
6. Обучающие семинары по организации дидактических игр по сенсорному воспитанию в домашних условиях;
7. Совместная детско-родительская досуговая деятельность;
8. Выставка дидактических игр для родителей по ознакомлению с цветом, формой и величиной.

III. Организация и проведение работы с воспитателями ДОО по расширению системы их представлений о сенсорном воспитании в условиях реализации ФГОС ДО.

Основные задачи решаемые в работе с педагогами:

- создать условия для эффективной работы по сенсорному воспитанию детей младшего дошкольного возраста;

- ознакомить педагогов с существующими приемами формирования сенсорных эталонов у детей;

- ознакомить педагогов со спецификой организации работы по сенсорному развитию детей с учетом ФГОС ДО;

- повышать уровень педагогической культуры в вопросах сенсорного воспитания детей.

Большая работа была проведена с воспитателями ДОО по их подготовке к работе с детьми в данном направлении. Были проведены:

1. Консультации «Условия сенсорного развития детей в ДОО».
2. Лекции: «Организация работы по формированию сенсорных эталонов у детей условиях реализации ФГОС ДО» и «Особенности сенсорного развития детей младшего дошкольного возраста».
3. Семинары-практикумы.
4. Круглые столы.
5. Конкурс педагогического мастерства «Лучший педагог по формированию сенсорных эталонов у детей».

**Выводы.** На контрольном этапе установлено, что в экспериментальной группе произошли разительные изменения. Там совсем не осталось ребят с достаточным и начальным уровнями сенсорного развития, а количество детей с высоким уровнем увеличилось в 6 раз. Теперь их доля составляет 69%. Эти дети стали гораздо лучше группировать предметы по форме, ориентироваться в величине вещей, целостно воспринимать предметное изображение, разбираться в цветах и тактильно обследовать предметы. Их деятельность стала более самостоятельной. Они не боятся выражать свои эмоции, охотно делятся своими мыслями, много комментируют свою деятельность. При помощи критерия Стьюдента мы подтвердили, что за время формирующего эксперимента экспериментальная группа значительно опередила контрольную в плане сформированности сенсорных эталонов. Это говорит об эффективности созданной нами модели управления процессом формирования сенсорных эталонов у детей дошкольного возраста и успешной ее реализации.

Глубокий анализ проблемы формирования сенсорных эталонов у детей дошкольного возраста в условиях реализации ФГОС ДО показал ее актуальность и значимость в современных условиях образования.

**Аннотация.** В статье подчеркивается, что одно из центральных мест в системе задач, стоящих перед дошкольной образовательной организацией занимает сенсорное воспитание дошкольников. Предлагается модель управления процессом формирования сенсорных эталонов у детей дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** сенсорные эталоны, сенсорное развитие, дети дошкольного возраста, Федеральный образовательный стандарт.

**Annotation.** The article emphasizes that one of the central places in the system of tasks facing a preschool educational organization is the sensory education of preschool children. A model for controlling the process of formation of sensory standards in preschool children is proposed.

**Keywords:** sensory standards, sensory development, preschool children, Federal educational standard.

#### **Литература:**

1. Гатауллина, Р.Ф. Ахметшина, Э.Н., Талипова, О.А. Педагогическое управление процессом социализации личности ребенка в условиях перехода от дошкольного к начальному общему образованию // Педагогическая наука. 2018. № 5. С. 144-146.

2. Гатауллина, Р.Ф. Педагогические условия формирования основ безопасного поведения у детей в условиях ДОО. В сборнике: Педагогика безопасности: наука и образование Материалы всероссийской научно-практической конференции. Под редакцией В.В. Гафнера. 2018. С. 33-38.

3. Галимова, Р.З. Развитие воображения у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. В сборнике: Современные вызовы психологии и педагогики Материалы Всероссийской научно-практической конференции (к 20-летию психологического факультета Нижнекамского филиала Казанского инновационного университета им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП)). 2017. С. 327-330.

4. Талипова, О.А. Формирование готовности к обучению математике дошкольников с нарушениями речи // Социально-экономические и гуманитарные практики инновационного развития России. Материалы Всероссийской научно – практической конференции студентов, аспирантов, учителей и ученых. 2017. С. 273-277.

*ассистент кафедры рекламы и издательского дела Товкач Светлана Сергеевна  
Таврическая академия (структурное подразделение)*

*Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)*

**Постановка проблемы.** Научно-технический прогресс является толчком к использованию новейших технологий во всех сферах деятельности человечества, в том числе и в рекламе. В наше время многие ученые настаивают на необходимости использования и внедрения инноваций. Это явление не обошло и маркетинг как науку. Сегодня все чаще маркетологи пренебрегают старыми проверенными временем и опытом методиками изучения рынка, поведения потребителей на пользу новым высокотехнологичным методам. В частности, это касается и рекламных исследований. Необходимо отметить, что инновационные разработки должны применяться, однако очень важно, чтобы рекламодатели понимали: что именно можно оценивать новыми методиками, поскольку в последнее время существует тенденция использования этих разработок только из-за их современности.

Анализ данной проблематики, мы можем видеть в трудах многих зарубежных и отечественных ученых. Вопросу оценки эффективности рекламы уделено внимание таких специалистов как П. Дойль, Дж.Ф. Джоунс, Д. Аакер, Дж. Майерс, а среди отечественных - Т.О. Примак, Л.М. Шульгиной, О.М. Мельникович и других. Отметим, что в работах указанных авторов не нашло свое отражение описание методов исследования эффективности рекламы.

**Изложение основного материала исследования.** Одним из ключевых факторов эффективной рекламной коммуникации является понимание реакции целевой аудитории на нее. Рекламодатель должен четко осознавать создания какого уровня известности и формирование какого имиджа марки или компании он хочет достичь. Согласно моделям иерархии отзывов степень и характер осведомленности потребителей следует рассматривать в определенной последовательности: по иерархической модели эффектов реакция потребителей создает цепочку из познавательной, эмоциональной и поведенческой реакции. Поэтому очень важно вызвать у целевой аудитории положительное впечатление от рекламируемого продукта [5].

Разработка рекламной кампании требует последовательного решения задач по созданию рекламного сообщения и дальнейшего размещения его в СМИ. Планировка рекламной кампании можно условно поделить на основные этапы:

1 этап. Разработка общей концепции рекламной кампании: определение целей рекламной кампании, конкретизация целевой аудитории, уточнение бюджета рекламной кампании.

2 этап. Разработка концепции рекламного сообщения. Создание рекламы.

3 этап. Разработка медиа стратегии рекламной кампании. Размещение рекламы в СМИ.

4 этап. Определение эффективности проводимой рекламной кампании.

При оценке эффективности рекламной кампании на этапе предварительной апробации рекламного продукта, а именно: макета или аудио-, видеоролика, маркетологами могут быть применены различные методики исследований коммуникационных эффектов. Такие исследования позволяют выявить отношение потребителя к рекламной стратегии фирмы, определяют результативность коммуникации с точки зрения привлечения внимания, передачи содержания информации, создания образа, способного вызвать доверие. Следовательно, можно отметить, что именно методы физиологического контроля являются наиболее сложными и требуют применения высокотехнического оборудования.

Например, доказано, что зрачок расширяется пропорционально от аффективной значимости как положительных, так и отрицательных стимулов [4]. Отметим, что для определения уровня заинтересованности или эмоционального отношения опрашиваемого при контакте с конкретным рекламным текстом или изображением также используют энцефалографы и более примитивные средства - гальванометры. Гальванометр фиксирует малейшее выделение пота, которыми сопровождаются эмоциональное возбуждение. Также отметим, что существует такое понятие как ольфакторная система в формате невербальной коммуникации (обоняние человека, его запах, потовыделение, покраснение лица, тела) [3].

Существует прибор тахистоскоп, который также используется для опроса фокус группы. В таких случаях, рекламное объявление предоставляется для демонстрации в ограниченном времени. После каждой визуализации респондент или представитель фокус группы рассказывает обо всем, что успел увидеть и запомнить. Данный механизм используется для фиксации движения глаз, при помощи чего можно определить какие участки рекламного текста или презентации заинтересовали больше, то есть где визуализация была ярче и, что привлекло особое внимание.

Электронное устройство аудиметр, используется для определения частоты просматриваемых каналов. Данное устройство подключается к телевизору в домах респондентов, фиксирует сведения обо всех его включения и каналы, на которые он настроен [1]. Реакцию потребителей также измеряют с помощью анализа высоты голоса. Голос покупателей, комментирующих рекламное сообщение, записывается на пленку. Для определения изменений в тональности голоса, эмоциональности, которые вызваны текстовыми рекламными сообщениями. Данный метод предполагает существование прямой связи между высотой голоса и эффективностью рекламного продукта.

Одним из методов физиологического контроля можно считать технологию Eye-Tracking (англ. слежение за глазами). В начале XXI века она вышла из научных и военных лабораторий и стала успешно использоваться в маркетинге. Данная технология позволяет отслеживать направление взгляда человека. Основными преимуществами данной технологии являются: получение объективных данных о том, на что люди обращают внимание, а что не замечают; которые тексты читают; где ищут информацию, фиксация неосознанных реакций позволяет гораздо более точно оценить восприятие дизайна, чем традиционные опросные методы, возможность исследования и корректировки дизайна еще на этапе разработки макета, ролика, возможность выявления недостатков дизайна, которые реально влияют на восприятие материалов. Зачастую Eye-Tracking применяют на этапе разработки рекламного макета или видеоролика. Методика

позволяет анализировать подсознательное восприятие визуальных образов респондентами, достаточно сложно выявить стандартными методами [3, 4].

Среди недостатков Eye-Tracking можно выделить: метод предназначен для решения определенного, достаточно ограниченного круга задач. Определенный психологический дискомфорт респондентов в начале исследования. Интерпретация результатов исследования проводится людьми, что, с одной стороны, может быть субъективно, а с другой, интерпретация может быть сделана некорректно. Чаще EyeTracking используется как вспомогательный метод [4].

Среди методов контроля эффективности рекламы, которые используют высокотехнологичное оборудование, выделяют методы сложных имитаций. К ним относятся: демонстрация рекламы на месте, контроль с использованием «хвостов», использование специально оборудованного кинозала, прямой эфир, экспериментальная торговля [1]. Рассмотрим подробно каждый из этих методов:

- показ рекламы на месте. Демонстрация рекламных роликов в виде контроля осуществляется при помощи проектора в соответствующем месте, например, торговый центр. На кануне просмотра видеоролика предлагается перечень вопросов для определения уровня узнаваемости, а также осведомленности о данной марке, товаре. Отметим, что предложенный перечень вопросов также предоставляется и после просмотра видео, что способствует определению недоработок в позиционировании данного продукта, услуги. Контроль с использованием «хвостов». Посетителям торговых центров показывают телерекламу в конце (так называемом «хвосте») фильма, затем просят высказать мнение об этой рекламе и предлагают набор купонов, которые позволяют сделать покупку рекламируемых в «хвосте» товаров по сниженным ценам. Такой же набор купонов предлагают группе покупателей, которые не видели данной рекламы. Степень влияния рекламы определяют по соотношению предъявленных купонов двумя этими группами. Использование специально оборудованного кинозала. С помощью специального электронного оборудования респонденты отмечают, что им нравится или не нравится в демонстрируемых рекламных роликах.

- прямой эфир. Контрольные рекламные ролики демонстрируются по кабельному или другому (с замкнутым циклом) телевидению. Реакцию респондентов узнают по телефону. Оценку рекламных роликов можно также делать, исходя из уровня продаж в тех магазинах, которые находятся в районе охвата данным показом. Экспериментальная торговля. В разных, двух или более рыночных зонах запускаются альтернативные варианты рекламы для выяснения наиболее эффективных [1].

Таким образом, методы физиологического контроля при оценке эффективности рекламы являются достаточно действенными, поскольку имеют ряд преимуществ, но их применять не всегда целесообразно.

**Выводы.** Научная новизна данной статьи заключается в совершенствовании подходов к использованию физиологических методик и методов сложных имитаций оценки эффективности рекламы. На основании изученного материала можно констатировать, что физиологические и методы сложных имитаций заняли сильную позицию в ряде рекламных исследований через возможность широкого применения. Но, несмотря на очевидные преимущества, физиологические тесты не стоит применять постоянно и во всех видах исследований. Это частично объясняется тем, что надежность физиологических тестов зависит от множества внешних факторов, поскольку физиологическая реакция часто вызвана незначительными изменениями в окружающей среде, изменениями яркости или цвета рекламного ролика или даже случайными мыслями. Такая нестабильность приводит, во-первых, к вопросу о том, что же именно измеряется и, во-вторых, к разным результатам, когда одна и та же реклама проверяется несколько раз. Большинство физиологических тестов требуют, чтобы респонденты находились в лаборатории, которая вряд ли способствует естественной реакции. Многие тесты также требуют подключения респондентов к незнакомым им лабораторным приспособлениям, а иногда в течение длительного времени. Эти требования снижают представительность результатов, так как сложно убедить большое количество потребителей пройти такое необычное тестирование. А, также, нет полной уверенности в том, как интерпретировать физиологические реакции. Изменение в эмоциональной реакции может означать, что потребителю нравится реклама или товар, потребитель расстроен или раздражен чем-то в рекламе или самим тестированием. Таким образом, необходимо учитывать все ограничения разработок и их польза в рекламных исследованиях.

**Аннотация.** В статье проанализировано применения методов физиологического контроля для оценки эффективности рекламы. Рассмотрены преимущества и недостатки методов физиологического контроля. Акцентировано внимание на ограничение применения данных методов в рекламных исследованиях. Приведены выводы и рекомендации относительно целесообразности применения определенных методов физиологического контроля на разных этапах оценки эффективности рекламы.

**Ключевые слова:** реклама, оценка эффективности, физиологические тесты, метод.

**Annotation.** The article analyzes the application of physiological control methods to evaluate the effectiveness of advertising. Advantages and disadvantages of methods of physiological control are considered. Attention is focused on the limitation of the use of these methods in advertising research. Conclusions and recommendations on the feasibility of using certain methods of physiological control at different stages of evaluating the effectiveness of advertising are presented.

**Keywords:** advertising, efficiency assessment, physiological tests, method.

#### **Литература:**

1. Бове К.Л., Арнс У.Ф. Современная реклама [Электронный ресурс] – 2012 – Режим доступа: [http://polbu.ru/arens\\_advert/](http://polbu.ru/arens_advert/)
2. Залтман Дж. Как мыслят потребители. То чем не скажет потребитель, то, чего не знает ваш конкурент / Джеральд Залтман – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2006. – 384 с.
3. Достоинства и недостатки eye-tracker'a [Электронный ресурс] – 2011 – Режим доступа: [http://eye-tracker.ru/eye-tracker/plus\\_and\\_minus1/](http://eye-tracker.ru/eye-tracker/plus_and_minus1/)
4. Классен К. Значение и власть запаха / К. Классен, Д. Хоувз, Э. Синнотт // Ароматы и запахи в культуре. Кн. 1. – М.: Новое литературное обозрение, 2010. – С. 43-52.
5. Режим доступа: <http://ela.kpi.ua> > bitstream

*студент Токарева Анастасия Олеговна  
Институт психологии и педагогики  
Тюменского государственного университета (г. Тюмень);  
кандидат философских наук, доцент Колчанова Елена Августовна  
Институт психологии и педагогики  
Тюменского государственного университета (г. Тюмень)*

**Постановка проблемы.** В условиях модернизации системы образования особую значимость приобретают новые средства развития творческого воображения школьника. Одним из таких средств является детский эксперимент с цветом, реализация которого способствует формированию среды, в которой ребенок способен максимально свободно проявить свою самостоятельность, творческую свободу. Таким образом, актуальность темы исследования определяется тем, что развитие воображения младшего школьника способствует формированию среды, в которой ребенок способен проявить свою самостоятельность, раскованность, творческую свободу действий, что повышает эффективность обучения.

Проблемы развития творческого воображения у детей получили достаточно глубокое научное обоснование. Воображение как особый психический процесс и особенности развития творческого воображения у детей является одной из центральных исследовательских проблем в педагогике и психологии. Уровень и направленность развития личности определяют соответствующие виды творческого воображения. Психологический механизм творческого воображения наиболее глубоко раскрывается в работах Выготского Л.С., который заложил фундамент школьной психологии, сформулировал законы развития творческого воображения.

Ведущими исследователями функции воображения как особого психического процесса являются В. Вундт, Э. Мейман, А.Л. Мищенко. Особый вклад в разработку теоретических основ развития воображения и творчества внесли Т. Рибо, А.Я. Дудецкий. В работах К.Д. Ушинского исследуется история и потенциал воображения в художественном творчестве.

Вклад в разработку «природы» творчества внесли А.В. Брушлинский, А.М. Матюшкин. Анализу способов создания диагностических методик в психологии с целью раннего выявления и развития творческих способностей у детей посвящены работы Д.Б. Богоявленской, В.А. Крутецкого.

Вопросам, связанным с разработкой методики, позволяющей исследовать функцию воображения, взаимоотношения воображения с другими познавательными процессами посвящены работы И.Г. Батоева, Л.С. Выготского, А.Я. Дудецкого, О.М. Дьяченко, Г.Д. Кириллова. Особенности развития воображения, фантазии в детском возрасте в процессе творческой деятельности, эксперимента посвящены работы Л.Ю. Субботиной.

Исследованию роли цвета в живописи, в изобразительном искусстве, в жизни и деятельности человека посвящены работы Б.М. Неменского, М.О. Сурина, В.В. Визер, М. Дерибере. Особый вклад в исследование понятия педагогического эксперимента, как метода, с помощью которого анализируются педагогические явления, факты, опыт внесли М.Н. Скаткин, И.Ф. Харламов, И.П. Подласый. При этом следует отметить, что в научной литературе не встречается определение понятия «эксперимент с цветом» в то время как, на современном этапе развития науки и практики, в психологии и педагогике возрастает интерес к проблемам развития воображения у ребенка посредством эксперимента, как важнейшего способа развития творческой деятельности. Необходимость развития творческого воображения у детей получили глубокое научное обоснование и имеют большую практическую значимость. Но при этом считаем, что само понятие «эксперимента с цветом» не достаточно исследовано. В данной работе мы говорим о творческой, экспериментальной деятельности с цветом, как способе развития воображения.

Цель исследования - изучить возможности развития творческого воображения у младших школьников посредством эксперимента с цветом.

Гипотеза исследования: эксперимент с цветом является эффективным средством формирования творческого воображения младших школьников. Мы предполагаем, что занятия с применением эксперимента с цветом содействует развитию творческого воображения младших школьников при условии создания комплексной, систематической работы с ними.

Научная новизна данного исследования состоит в том, средством развития творческого воображения детей рассматривается эксперимент, который является общенаучным методом познания, при помощи него в контролируемых и управляемых условиях исследуются конкретные явления и процессы. Данное исследование посвящено изучению роли экспериментальной деятельности с цветом, как способа развития воображения.

**Изложение основного материала исследования.** Воображение - это психологическая основа творчества, универсальная способность человека к построению новых образов путем преобразования практического, чувственного, интеллектуального, эмоционального опыта. Наиболее полная трактовка творческого воображения предложена Л.С. Выготским. Автор разделяет мечтательность и творческое воображение: «Творческое воображение в полной своей форме стремится внешним образом подтвердить себя таким делом, которое существует не только для самого творца, но и для всех других. У чистых мечтателей воображение остается во внутренней их сфере в плохо обработанном состоянии и не воплощается в художественном или практическом изобретении. Мечтательность представляет эквивалент слабости, и мечтатели не способны проявить творческое воображение» [4, с. 35]. Таким образом, он сравнивает мечтательность с безволием, а творческое воображение – с волей. Творческое воображение - создание новых образов как оригинальных продуктов.

Индивидуальные особенности и уровень развития личности, определяют различные виды творческого воображения. К числу которых относят: пассивное воображение (преднамеренное и непреднамеренное), активное (творческое и воссоздающее), отдельные виды воображения – мечта и фантазия [3, с. 15]. Данные виды воображения получают реализацию на основе разнообразных средств воображения, таких как:

агглюцинация, акцентирование, гиперболизация, инверсия, комбинирование, одухотворение, символизация, схематизация [5]. Предметом нашего исследования будет воссоздающий вид воображения у детей.

Младший школьный возраст характеризуется процессом наиболее активного развития воображения детей, это связано с освоением новых когнитивных компетенций, знаний и развитием новых навыков их использования на практике [2, с. 13]. Характерной особенностью детского воображения является активный переход от фантазийного, произвольного отражения действительности к реалистичному, творческому. При этом, критерием эффективности развития творческого воображения детей является динамика основных показателей его успеваемости.

Особенность развития формирования детского воображения состоит в переходе к реалистичному и правдоподобному отражению действительности, переход от примитивного комбинирования представлений к комбинированию логически аргументированному. Младший школьник в творческом процессе стремится к полному сходству с реалистичным образом. Реализм детского воображения выражается во всех достижимых ему формах деятельности: в игре, в изобразительной деятельности, при чтении сказок. Искажение действительности проявляется в незнании, неумении систематично изобразить жизненные события.

Значимость формирующего эксперимента в ходе творческой деятельности состоит в том, что в процессе активного воздействия педагога на ученика, происходят изменения психики ребенка, его воображения. Применение формирующего эксперимента в процессе обучения, обеспечивает сочетание психологических и педагогических приемов с эффективными формами учебно-воспитательного процесса [3].

Можно выделить следующие особенности эксперимента с цветом: учащиеся – активные участники экспериментальной деятельности; учителя и учащиеся могут изменять условия реализации эксперимента; эксперимент позволяет сочетать психологические, педагогические, учебные, воспитательные приемы, реализовать полученные знания в практической деятельности.

В ходе проведения на занятиях по изобразительному искусству эксперимента с цветом выделяют этапы, которые формулирует сам ученик:

1. Подготовительный. Он включает в себя: формулирование гипотезы; разработку алгоритма проведения экспериментирования с цветом и определение длительности; выбор конкретных приемов. Ученик составляет (самостоятельно или с помощью учителя) графическую схему, по которой будут осуществлены исследовательские действия второго этапа (шаблоны графической схемы готовит учитель).

2. Проведение эксперимента. Ученик (самостоятельно или с помощью учителя) занимается исследовательской деятельностью, в ходе которой реализуются меры по решению определенной экспериментальной задачи (эксперименты с цветом как упражнения, а также включение эксперимента в ходе творческой работой, например, написать натюрморт в теплой или холодной палитре, или через желтый фильтр).

3. Завершающий этап – подведение итогов. Учащиеся представляют итоги своего исследования, рассказывают о результатах своих экспериментов с цветом, чему научились, какой опыт получили.

Таким образом, эксперимент с цветом, применяемый в образовательной деятельности, является эффективным средством развития творческого воображения. В процессе экспериментальной деятельности учащиеся имеют возможность активно познавать действительность, развивают наблюдательность, воображение и творческие способности.

Можно выделить две основные задачи, решаемые в процессе экспериментальной деятельности школьников с цветом на уроках изобразительного искусства [1]:

I. Обучающая задача состоит в формировании и развитии воображения, образного мышления, навыков передачи цветом свойств предмета.

II. Воспитательная задача, реализация которой способствует развитию мышления, памяти, наблюдательности, интереса, любви к окружающему миру.

Изучая возрастные особенности воображения, мы приходим к выводу, что наиболее динамичное развитие процессов воображения происходит в младшем школьном возрасте, что определяется процессом приобретения нового опыта, знаний, умений. Наибольшее значение на развитие младшего школьника оказывают воссоздающий, творческий вид воображения. У детей младшего школьного возраста различают несколько видов воображения. Оно может быть воссоздающим и творческим. Одним из наиболее эффективных способов развития творческого воображения является экспериментальная деятельность с цветом на уроках изобразительного искусства. При этом особое значение имеет формирующий эксперимент с цветом в процессе, которого оптимальным образом сочетаются психологические и педагогические приемы с эффективными формами учебно-воспитательного процесса.

Цвет оказывает сильное влияние на психофизиологическое развитие детей, вызывая активную эмоциональную реакцию, стимулируя воссоздающее воображение ученика. Младший школьный возраст характеризуется процессом наиболее активного развития воображения детей, это связано с освоением новых когнитивных компетенций, знаний и развитием новых навыков их использования на практике.

**Выводы.** На основе проведенного исследования мы пришли к следующим выводам. Проблема развития воображения у детей является одной из центральных исследовательских проблем в педагогике и психологии. Воображение - это психический познавательный процесс, в котором отражение действительности происходит в создании новых образов, идей на основе имеющегося опыта, знаний, приобретенных в процессе общения, обучения.

Нами было установлено, что характерной особенностью детского воображения является активный переход от фантазийного, произвольного отражения действительности к реалистичному, творческому, аргументированному. При этом, критерием эффективности развития творческого воображения детей является динамика показателей успеваемости.

Одним из наиболее эффективных способов развития воображения школьника является творческая, экспериментальная деятельность с цветом. При этом следует отметить, что работа с цветом на уроках изобразительного искусства выполняет социально-адаптивную, коммуникативную, художественно-образную, эстетическую и эмоциональную функции.

Эксперимент с цветом, применяемый в образовательной деятельности, является средством, формирующим различные качества личности. В ходе исследования мы выделили основные задачи, решаемые в процессе экспериментальной деятельности школьников с цветом - это обучающая и воспитательная. Но

следует учитывать, что стимулируя воображение и творческую активность школьника, необходимо поощрять их инициативу.

В результате проведенного исследования мы пришли к выводу, что наша гипотеза получила подтверждение. Эксперимент с цветом является одним из основных средств развития творческих способностей у детей младшего школьного возраста. При этом следует отметить, что занятия с применением эксперимента с цветом содействуют процессу формирования ключевых компетенций школьников и развития творческого воображения при создании соответствующих условий и комплексной, систематической работы с ними.

**Аннотация.** В статье рассматривается воображение как особый психический процесс активно включенный в учебную деятельность. Изучаются возможности развития творческого воображения у детей посредством эксперимента с цветом. Обосновано, что занятия с применением эксперимента с цветом содействует развитию творческого воображения младших школьников при условии создания комплексной, систематической работы с ними.

**Ключевые слова:** воображение, творчество, творческое воображение, эксперимент с цветом, фантазия, мечтательность.

**Annotation.** The article considers imagination as a special mental process actively involved in educational activities. We study the possibilities of developing creative imagination in children through experiments with color. It is proved that classes with the use of experiment with color contributes to the development of creative imagination of younger students, provided that a comprehensive, systematic work with them is created.

**Keywords:** imagination; creativity; creative imagination; experiment with color; fantasy; dreaminess.

#### **Литература:**

1. Благова Н.А. Цвет и его значение в образовательно-воспитательном процессе на уроках изобразительного искусства в начальной школе. / Модернизация культуры: идеи и парадигмы культурных изменений. Материалы Международной научно- практической конференции: в 2 частях. Под редакцией С.В. Соловьевой, В.И. Ионессова. Издательство Самарского государственного института культуры. – Самара: 2013. с. 353-357. Режим доступа <https://elibrary.ru/item.asp?id=24248780> (дата обращения 29.11.2019)
2. Ванник М.Э. Индивидуальный подход к развитию творческого воображения младших школьников. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Ярославль 2006. Режим доступа <https://dlib.rsl.ru/01002979637> Российская государственная библиотека (дата обращения 25.11.2019).
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте – П.: Союз, 1997. – 93 с.
4. Выготский Л.С. Психология творчества. - М.: Инфра-М. 2011. - 487 с.
5. Дерибере М. Цвет в деятельности человека. – М. 1964. – 183 с.

УДК 371

### **СПОРТИВНАЯ КУЛЬТУРА СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*аспирант Туровский Александр Николаевич  
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
Федерального государственного автономного  
образовательного учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)*

**Постановка проблемы.** Система личностных качеств человека претерпевает разные изменения в течение всей его жизни. Первостепенной задачей любого учебного заведения является создание благоприятной атмосферы, «почвы» для становления и развития устойчивого комплекса личных качеств профессионального, творческого и социального характера. Студенты вузов наиболее подвержены стороннему общественному влиянию, которое не всегда приносит лишь положительные моменты. Именно в связи с этим сегодня воспитательная система современных вузов направлена на развитие морально-нравственной, ценностно ориентированной, социально ответственной и патриотичной самодостаточной личности, которая в дальнейшем сможет построить здоровое гражданское общество.

**Изложение основного материала исследования.** Физическое воспитание занимает особое место в процессе формирования личностной культуры студента – оно направлено на подготовку гармонично и всецело развитых, высококвалифицированных специалистов, ответственных граждан и самодисциплинированных, самодостаточных индивидов. Подобное воспитание основывается на непрерывном стремлении студента превзойти свои способности и умения, приобрести новейшие знания, овладеть новыми навыками, проявить себя в спортивной деятельности. Именно в связи с этим высшая школа предусматривает освоение студентами основ физической культуры и спорта, которые приобретают благодаря им навыки высокопроизводительного и эффективного труда.

По нашему мнению, спортивная культура является сегодня одним из наиболее сильных мотивационных начал, поскольку стремится к выработке у ее субъектов навыков прежде всего самостоятельности и самоорганизации, что особенно важно для современного молодого специалиста, все более погружающегося в сферу фриланса, удаленной (дистанционной) работы, требующей значительных усилий воли, организованности и дисциплинированности. В связи с этим нам представляется необходимым рассмотреть актуальный на сегодняшний момент вопрос роли спортивной культуры наиболее подробно.

Если говорить о спорте как о целостной системе благоприятно воздействующих на индивида элементов здорового образа жизни, то стоит отметить, что он обладает и социокультурными характеристиками, которые и определяют его значимость как для отдельной личности, так и для всего общества в целом. Во-первых, спорт в значительной степени оказывает влияние на общую культуру и различные социокультурные объекты. Он неразрывно связан с экономикой, лингвистикой и языком, политикой и даже искусством. Таким образом, можно утверждать, что он в некой степени является фактором, движущей силой развития общей культуры. В то же время он представляет собой и результат (продукт) культуры. То есть культура и спорт – это взаимодополняющие сферы, которые, с одной стороны, являются чем-то целым, единым, системно развивающимся (например, спорт ориентируется на современные технологии и явления, возникшие и нашедшие свое развитие в современной культуре), а с другой – абсолютно разнородными и

самостоятельными (то есть они могут развиваться вне границ друг друга). В этом, на наш взгляд, заключается один из главных парадоксов этих явлений [2].

Во-вторых, спорт – это одна из главнейших сфер самореализации индивида. Посредством достижения каких-либо успехов, он помогает личности (особенно молодым людям) реализовываться не только в своих глазах, но и в глазах всего общества. Как известно, общественное мнение и одобрение играет огромную роль для молодых людей, начинающих свой профессиональный путь и личностное становление в социуме. В связи с этим им необходимо это самое одобрение, направленное на любую сферу их жизни. С этой целью спорт справляется как нельзя лучше, поскольку спортивные достижения визуализированы и остаются на виду, они наглядны, их возможно оценить, сделать незамедлительный вывод и дать оценку. В этом случае спорт представляет собой важнейший индикатор успеха и социальной устойчивости личности, позволяет ей раскрыться и визуализировать свой скрытый потенциал, сформировать гармоничную структуру спортивной культуры.

В.И. Столяров и С.Ю. Баинов, обращаясь к исследованию вопросов спортивной культуры, ее актуальности и сущности, приходят к выводу о том, что спортивная культура представляет собой «позитивное ценностное отношение социального субъекта (индивида, социальной группы или общества в целом) к спорту, социальная деятельность и ее результаты по усвоению, сохранению, реализации и развитию тех его разновидностей, сторон, функций, компонентов, которые данным субъектом рассматриваются как наиболее важные, значимые, т. е. как ценности». По мнению исследователей, такие ценности обычно состоят из социальных идеалов, смыслов, символов, норм, образцов поведения и других значимых для индивида явлений, регулирующих его деятельность и социальные взаимоотношения в области спорта [3].

**Выводы.** Таким образом, заметим, что спортивная культура базируется на социальном субъекте, который является ее ядром и который ориентирован на позитивное ценностное отношение к спортивной деятельности разных видов, на достижение определенных высот, саморазвитие и самореализацию. Такая культура является основой всей спортивной деятельности человека, определяет его отношение к себе, своей реализации, социокультурным отношениям, явлениям, к профессии и т.д. То есть она является системообразующей и ценностно ориентированной.

Такие исследователи, как Г.К. Бабаян, Е.В. Егорычева, И.В. Чернышева и М.В. Шлемова дают несколько иное толкование этой дефиниции. По их мнению, основой спортивной культуры является, в первую очередь, личностное образование, которое объединяет в себе комплекс средств, способов и результатов физкультурно-спортивной деятельности, направленной на реализацию, создание и распространение физкультурно-спортивных ценностей, методик и технологий [1]. Они считают, что такая культура в обязательном порядке претерпевает изменения и становление посредством накопления опыта спортивной деятельности человеком, а также наполнение этой деятельности смыслом, рассмотрение ее с ценностно ориентированной точки зрения.

Спортивная культура личности, согласно результатам исследования вышеуказанных авторов, включает в себя такие элементы, как:

- нормативный, включающий нормы нравственно-морального спортивного поведения, а также спортивные традиции, нормы физического развития и здоровья;
- ценностный, представляющий собой совокупность физкультурно-спортивных ценностей, личностных смыслов, мотивов, задач;
- когнитивный, базирующийся на комплексе физкультурно-спортивных ценностей, рассматриваемых индивидом в качестве теоретических знаний, убеждений, практических навыков и умений;
- социально-коммуникативный, который представляет собой коммуникативную культуру (особенно межличностных отношений) и взаимодействия в процессе спортивной деятельности [1].

Исходя из всего вышесказанного, мы можем сделать вывод о том, что система высшего образования сегодня направлена не только на подготовку высококвалифицированных кадров, специалистов в определенной сфере деятельности, но и на всестороннее развитие этих специалистов, возвращение в них социально ответственных, дисциплинированных и физически и ментально здоровых членов общества. Привлечение студентов к спортивной деятельности и развитие их спортивной культуры способствует именно такому благоприятному становлению системы ценностей и моральных установок личности.

**Аннотация.** В статье рассматривается феномен спортивной культуры студентов в системе высшего образования с педагогической точки зрения. Выделяются основные специфические черты спорта в целом, определяется его потенциал и роль в процессе профессиональной подготовки студентов. Выделяются и кратко характеризуются основные элементы спортивной культуры. В заключении делается вывод о том, что система высшего образования сегодня направлена не только на подготовку высококвалифицированных кадров, специалистов в определенной сфере деятельности, но и на всестороннее развитие этих специалистов, возвращение в них социально ответственных, дисциплинированных и физически и ментально здоровых членов общества.

**Ключевые слова:** спортивная культура студентов, высшее образование, физическая культура, физкультурно-спортивные ценности.

**Annotation.** The article considers the phenomenon of students' sports culture in the higher education system from a pedagogical point of view. The main specific features of the sport as a whole are highlighted, its potential and role in the process of students' training are determined. The main elements of sports culture are highlighted and briefly characterized. In conclusion, it is concluded that the higher education system today is not only aimed at training highly qualified personnel, specialists in a certain field of activity, but also for the comprehensive development of these specialists, the cultivation of socially responsible, disciplined and physically and mentally healthy members of society.

**Keywords:** students' sports culture, higher education, physical education, physical culture and sports values.

**Литература:**

1. Бабаян Г.К., Егорычева Е.В., Чернышева И.В., Шлемова М.В. Спорт и спортивная культура студентов в системе высшего образования / Г.К. Бабаян, Е.В. Егорычева, И.В. Чернышева, М.В. Шлемова // Международный студенческий научный вестник. – 2016. – № 5 – 2.
2. Идрисова Р.Ф., Крылов В.М. Физическая культура и спорт в системе высшего образования / Р.Ф. Идрисова, В.М. Крылов // Вопросы науки и образования. – 2017. – № 10 (11).

УДК 37.01

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА**

*кандидат педагогических наук, доцент Чупахина Ирина Алексеевна  
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы  
«Московский городской педагогический университет», Самарский филиал (г. Самара);  
аспирант Дерева Анна Сергеевна  
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы  
«Московский городской педагогический университет», Самарский филиал (г. Самара)*

**Постановка проблемы.** В настоящее время актуальным становится вопрос, касающийся подготовки отечественных кадров, способных к созданию новейших технологий и изобретений.

Инженерному образованию уделяется особое внимание на различных уровнях: от пропедевтики до формирования компетенций и овладения конкретной инженерной профессией. Становится актуальной необходимость выстраивания последовательности развития профессиональной инженерной компетентности, начиная с общеобразовательного уровня. Сформированная общеобразовательная компетентность является необходимым условием и основой для успешного становления квалифицированного специалиста.

**Изложение основного материала исследования.** Развитие инженерной деятельности на протяжении истории человечества в различные эпохи проходило от случайным образом полученных навыков до систематизации накопленных знаний и умений, касающихся инженерной отрасли.

Понятие «инженер» при классическом понимании трактуется как специалист с высшим техническим образованием. Изучив литературу, можно привести иные примеры толкования данного понятия. Например, у Н.В. Карлова и Н.Н. Кудрявцева в «Вестнике РАН» слово «инженер» восходит к латинскому «ingenium» – «остроумное изобретение» и по своей сути означает творца новых жизненных благ и умений, новых орудий труда и нового оружия для войны и охоты, новых приспособлений и сооружений, средств транспорта и способов развлечения [3; с. 570].

Анализ должностных инструкций специалистов, работающих на инженерных должностях, позволяет выделить группы инженеров по выполняемым функциям: инженеры-организаторы (менеджеры); инженеры-конструкторы; инженеры-технологи; инженеры-эксплуатационники; инженеры-исследователи; инженеры прочих функциональных подразделений. Ключевой категорией для всех групп выступает «компетенция».

Понятия «компетенция» и «компетентный» всегда находили широкое применение. Например, в «Толковом словаре» С.И. Ожегова приводится следующее определение: «компетенция – круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен; круг чьих-нибудь полномочий, прав» [5; с. 265].

Исследованию определения терминов «компетенция» и «компетентность» в педагогике посвящены работы таких ученых, как Н. Хомский, Р. Уайт, Дж. Равен, А.К. Маркова, Г.Э. Белицкая и др.

С точки зрения Р. Уайта, содержание данных понятий наполняется личностными составляющими. Присоединившийся к нему социалингвист Р. Кэмпбелл, определил понятие «коммуникативная компетенция» как способность правильно использовать язык в разнообразных социально-детерминированных ситуациях [4; с. 20]. Вскоре данный термин стал использоваться и в педагогическом аспекте. Так, в Америке начало формироваться ориентированное на компетенции образование, целью которого являлась подготовка специалистов, способных успешно конкурировать на рынке труда [6; с. 266].

Таким образом, компетенция – это внешние требования, предъявляемые к специалисту инженерной отрасли и позволяющие продуктивно осуществлять профессиональную деятельность. Компетентность – это внутренняя характеристика для продуктивного осуществления деятельности в определенной отрасли. На уровень сформированности компетентности влияет ряд факторов, а именно: генетически обусловленные данные, личностные характеристики, образовательно-воспитательная среда, социальная практика.

Под генетически обусловленными данными понимаются характеристики, влияющие на формирование и развитие компетентности человека как специалиста: гендерная принадлежность; физиологические внешние признаки; состояние здоровья; задатки к различным видам деятельности как анатомо-морфологические предпосылки способностей; нравственность человека и особенности его социального поведения (М. Монтессори, К. Лоренц, П.К. Анохин, Н.М. Амосов и др.). Большое влияние оказывают личностные характеристики, которые имеют определенную связь с успешным становлением и развитием человека как специалиста в той или иной профессиональной отрасли (Л.М. Митина). Такими чертами и свойствами могут выступать: природные свойства человека, определяющие динамику психической деятельности; нравственные свойства человека; черты, отражающие «самоотношение» человека; черты, отражающие отношение к продуктам общественной деятельности и пр. Другой фактор, оказывающий влияние – это образовательно-воспитательная среда, говоря о которой мы понимаем психолого-педагогическую реальность, сочетание уже сложившихся исторических влияний и намеренно созданных педагогических условий и обстоятельств, направленных на формирование и развитие личности [1; с. 271]. Особое внимание стоит уделить профессиональному обучению для успешного формирования профессиональной компетенции. Под социальной практикой понимается опыт человека как конкретно-исторического субъекта, который, используя общественные институты, воздействует на систему общественных отношений, изменяет общество, при этом развиваясь [8; с. 126].

Кроме вышеназванных понятий, мы определяем такой термин как «компетентностный вектор». Это целенаправленное воздействие на объект педагогического процесса, позволяющее создавать условия для формирования компетентности и усвоения необходимых компетенций (универсальных и профессиональных).

Становление человека в любой отрасли начинается с деятельности, как неотъемлемого условия развития и формирования. В «поле деятельности» происходит любое развитие и усвоение. Первым в советской психологии автором и разработчиком психологии деятельности, которая развивалась позднее С.Л. Рубинштейном, В.С. Мерлинным, А.Н. Леонтьевым, Б.Г. Ананьевым, Г.В. Суходольским, был М.Я. Басов

[2; с. 37]. Он предложил считать деятельность особой структурой, состоящей из отдельных актов и механизмов, связи между которыми регулируются задачей. Говоря об инженерном образовании необходимо рассматривать два вида деятельности: учебную и профессиональную. Через них происходит усвоение двух видов компетенций: универсальных и профессиональных.

Под универсальными компетенциями понимают те, которые влияют на успешность человека сегодня и являются залогом его перспективного будущего независимо от выбранной профессии. Анализ трудов исследователей позволил выделить из них ключевые (базовые): адаптивность, креативность, осознанность, личностная и когнитивная гибкость, деловая коммуникация, критичность мышления, эмоциональный интеллект.

Под адаптивностью понимается умение эффективно реагировать на любые изменения в рабочей среде. Умение адаптироваться к новым условиям и вовлекать других в процесс изменений. Креативность представляет собой комплекс ЗУНов, относящихся к сфере поиска и разработки решения задачи в случае, если в опыте человека и в доступных источниках информации этого решения нет. Выделяя осознанность, мы говорим о комплексе ЗУНов, осознанных и автоматических моделей поведения, мотивов, ценностных ориентиров, устойчивых представлений о мире, а также получения и обработки обратной связи, критики, объективной информации о себе. Под личностной гибкостью понимается способность сохранять позитивный настрой, одновременно оставаясь реалистом, умение поддерживать других в процессе изменений, знание собственных реакций на изменения. Когнитивная гибкость позволяет переключаться с одной мысли на другую, обдумывать несколько вещей одновременно, способность использовать разные образы мышления и ментальные (умственные) модели. Профессиональное становление невозможно без деловой коммуникации – умения работать с людьми в контексте взаимодействия человеческого и искусственного интеллекта, объединения усилий людей и роботов и критичности мышления – способности фильтровать информацию разного содержания и качества, находить ценную и достоверную. Выделяя последнюю компетенцию, мы говорим об эмоциональном интеллекте, как способности сохранять положительный настрой, преодолевать негативные эмоции, вдохновлять других.

Под профессиональными компетенциями, согласно В.А. Слостенину, понимается интегральная характеристика деловых и личностных качеств специалиста, отражающая не только уровень профессиональных знаний, умений и опыта, но и социально-нравственную позицию личности [6; 5]. Проведя анализ подходов исследователей данного вопроса, включая позиции акмеологии, мы выделяем компоненты профессиональной компетенции: гностический, регулятивный, коммуникативный и нормативно-правовой.

Гностический компонент отражает наличие необходимых профессиональных знаний, которыми должен обладать специалист, занимающий те или иные должности. Регулятивный компонент позволяет использовать имеющиеся знания для решения профессиональных задач. Коммуникативный компонент определяет возможность установления различных контактов для осуществления практической деятельности. Нормативно-правовой отражает круг полномочий, сферу профессионального ведения.

Учитывая вышесказанное, нами была визуализирована последовательность формирования компетентности специалиста, а именно будущего инженера, с учетом усвоением необходимых ему компетенций под влиянием компетентностного вектора (рис. 1).

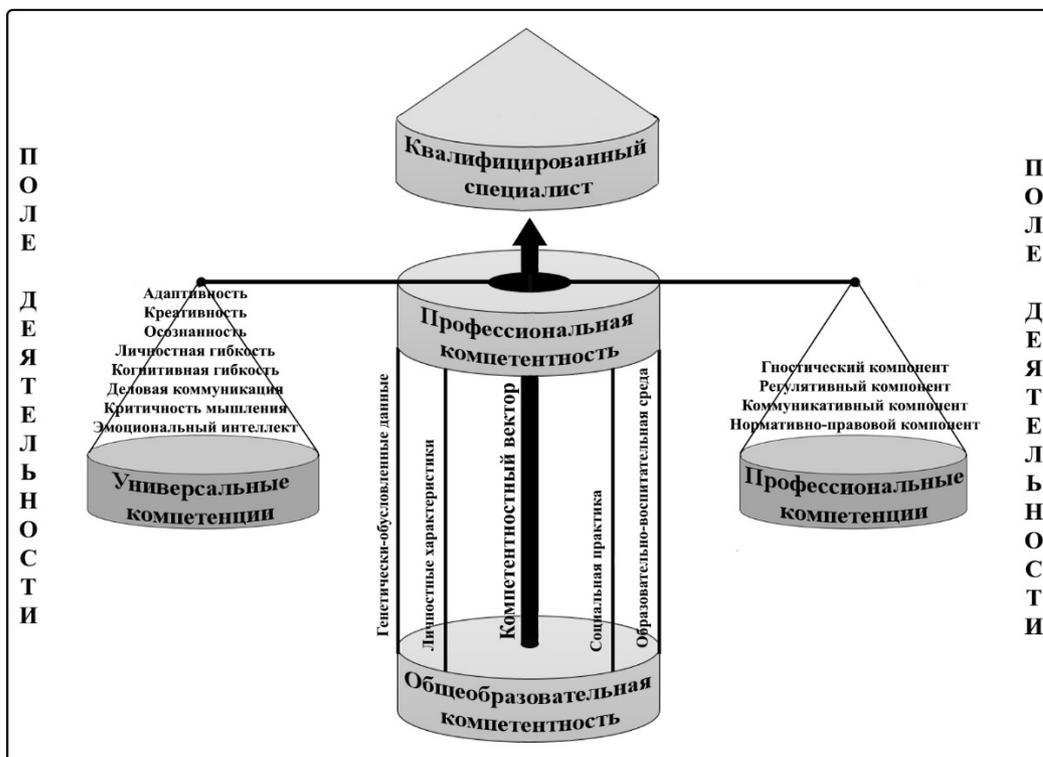


Рисунок 1. Формирование профессиональной компетентности будущего инженера

Сформированная общеобразовательная компетентность – основа для формирования профессиональной компетентности и обязательное условие для успешного усвоения компетенций специалистом. О становлении

профессионала и усвоении компетенций можно говорить тогда, когда человек осознанно (полностью или частично) включается в процесс получения им определенной профессии, поступая в учреждение среднего специального или высшего образования. Степень осознанности зависит в том числе от уровня сформированности общеобразовательной компетентности, развитие которой начинается на уровне общеобразовательной школы.

Данные процессы происходят под влиянием «компетентностного вектора» и в поле непрерывной деятельности (как учебной, так и профессиональной). Особое значение в данном вопросе необходимо уделить формированию общеобразовательной компетентности, поскольку именно она является «фундаментом», «точкой старта» для дальнейшего развития.

**Выводы.** Становление квалифицированного специалиста происходит под влиянием ряда факторов: генетически обусловленных данных, личностных характеристик, образовательно-воспитательной среды, социальной практики. Учитывая особенности данных факторов возможно успешное овладение универсальными и профессиональными компетенциями в «поле деятельности» обучающегося.

Отличительной особенностью инженерного образования является необходимость формирования у обучающихся общеобразовательной компетентности на уровне общего образования, что позволяет в дальнейшем переходить к успешному формированию профессиональной компетентности.

«Компетентностный вектор» определяет предпочтения длительного целенаправленного педагогического воздействия на обучающихся с целью формирования профессиональной компетентности и усвоения необходимых компетенций, позволяя скорректировать содержание, формы и виды учебной деятельности в рамках профильного компонента общего образования в соответствии с запросом профессионального.

**Аннотация.** В данной статье говорится об актуальности формирования общеобразовательной компетентности в рамках подготовки квалифицированного специалиста-инженера, начиная со ступени общего образования. Рассматривается последовательность этапов формирования компетентности: от общеобразовательной к профессиональной. Выделяется ряд факторов, влияющих на процесс успешного овладения будущим инженером универсальными и профессиональными компетенциями. Вводится понятие «компетентностный вектор», визуализируется последовательность формирования профессиональной компетентности будущего инженера.

**Ключевые слова:** инженер, деятельность, поле деятельности, инженерная деятельность, универсальные компетенции, профессиональные компетенции, компетентностный вектор.

**Annotation.** This article discusses the relevance of the formation of general educational competence in the framework of the training of a qualified specialist engineer, starting from the stage of general education. The sequence of stages of the formation of competency is considered: from general education to professional. A number of factors are identified that influence the process of successful mastering by a future engineer of universal and professional competencies. The concept of “competency vector” is introduced, the sequence of the formation of professional competence of the future engineer is visualized.

**Keywords:** engineer, activity, field of activity, engineering activity, universal competencies, professional competencies, competency vector.

#### **Литература:**

1. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: монография. СПб. – 2002.
2. Басов М.Я. "Развитие человека как активного деятеля в окружающей его среде. Психологическое развитие. В кн. М.Я. Басов «Общие основы педологии». Изд.3-е, отв. ред. Е.В. Левченко. СПб – 2007.
3. Вестник Российской академии наук т. 70, № 7, с. 570. М. – 2000.
4. Крючкова О.В. Видеотренинг как средство совершенствования коммуникативной компетентности разномотивированных к общению людей: автореф. дис. канд. псих. наук. М. – 2007.
5. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М. – 1973.
6. Разуваева Т.А. Компетентностный подход к образованию: краткий теоретический анализ // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Т. 16. № 1. 2010.
7. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика. М. – 2002.
8. Юдин Б.Г. От этической экспертизы к экспертизе гуманитарной // Знание. Понимание. № 2. М. – 2005.

УДК 371

### **СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ПЕДАГОГИКИ**

*старший преподаватель Шостак Марина Анатольевна  
Гуманитарно-педагогической академии (филиал)*

*Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)*

**Постановка проблемы.** На сегодняшний день развитие цифровых технологий, их быстрая смена и трансформация являются главными формирующими факторами единого мирового информационного цифрового пространства. Социальный заказ современного социокультурного пространства государства для выпускников вузов, прошедших курс профессиональной подготовки, состоит в формировании специалистов, готовых к профессиональной деятельности в современном информационном обществе. От уровня подготовленности специалиста к профессиональной деятельности в условиях динамичной и непостоянной конкурентной среды, характеризующей динамикой научно-технического прогресса, наращиванием информатизационных процессов, структурными сдвигами в экономике, зависит эффективность реформ и развитие различных сфер жизни всего населения страны. В связи с этим отметим, что активное вовлечение специалистов управления – менеджеров – в процесс подготовки организационно-управленческих решений благодаря внедрению на рабочих местах современных цифровых технологий дает возможность применить творческий потенциал и опыт специалистов управления непосредственно в процессе подготовки и принятия таких решений.

**Изложение основного материала исследования.** Формирование цифровой культуры сегодня – одна из наиболее насущных проблем современной педагогической науки, которая затрагивает не только менеджмент, но и все остальные сферы жизнедеятельности человека. По нашему мнению, именно уровень цифровой культуры специалиста – один из важнейших показателей актуальности его знаний и умений, а также его профессионального потенциала, что делает его незаменимым работником на любом современном предприятии [1].

Отметим, что цифровая культура заключается не только в понимании современных цифровых технологий, их функциональности, но и практико-прагматичном потенциале применения их в профессиональной деятельности и быту. Многие ошибочно полагают, что к цифровой культуре относятся исключительно материально-технические средства в виде смартфона, приставки, гаджетов, робота-пылесоса и т.д. Однако это совсем не так. Потенциал этого феномена достаточно широк, именно поэтому он включает и работу с базами данных, табличными структурами, графиками, анимационными файлами, программами, платформами, приложениями, компьютерным проектированием, концептуальным моделированием и т.д. Такой широкий спектр цифровых технологий еще далеко не полон, но даже в таком виде представляет более или менее целостную картину о понимании сущности цифровой культуры [3].

Помимо всего прочего, цифровая культура считается одной из наиболее высокопроизводительных и высокоэффективных на сегодняшний момент, о чем свидетельствуют три главных общих для всех составляющих таких культур:

- все субъекты цифровой культуры нацелены на достижение результатов и осуществляют все необходимые для этого действия;
- все специалисты и команды, в которых они осуществляют свою деятельность, работают таким образом, чтобы продвигать стратегию и миссию организации;
- организационная среда или контекст цифровой среды, включающий лидерство, дизайн, управление эффективностью, специфика и методы развития персонала, ресурсы и инструменты, видение и ценности, миссия, а также неформальная коммуникация, настраивается на стимулирование взаимодействия и поощрение поведения, которое будет продвигать стратегию организации [2].

Еще одним важным аспектом в рамках рассматриваемой темы является этическая направленность цифровой культуры, ее широкие возможности с точки зрения выражения своего мнения без цензуры и критики, а также с точки зрения принятия срочных ситуативных решений. В связи с этим мы хотели бы отметить, что цифровая культура сегодня – уже явление если не повсеместное, то достаточно часто встречающееся, несмотря на явное отставание нашего государства в техническом прогрессе. Таким образом, профессиональная подготовка молодых специалистов должна осуществляться с разных сторон и с помощью разных подходов, в том числе посредством формирования цифровой культуры. Она, по нашему мнению, состоит из нескольких основных структурных элементов, отражающих ее сущность и специфику и способных кратко разъяснить сущность состояния проблемы ее формирования.

1. Элемент внешнего взаимодействия. Этот элемент связан с поощрением внешней направленности цифровой культуры, вместо внутренней, то есть цифровая культура менеджера должна ориентироваться именно на рынок предоставляемых им услуг, на потребителя и его потребительский опыт. Этот элемент – важнейший в системе цифровой культуры специалиста, поскольку он задает вектор, направление профессиональной деятельности всех участников команды специалистов.

2. Элемент «внутреннего менеджмента». Основой этого элемента является доминирование делегирования в системе межличностных деловых отношениях внутри цифрового взаимодействия над контролем. Цифровая культура направляет принятия решений на внутреннее устройство организации.

3. Элемент инициативности. Речь идет о поощрении смелости и проявления инициативы в процессе профессиональной деятельности менеджера, умении рисковать и принимать спонтанные решения. Будущий менеджер в рамках формирования цифровой культуры должен научиться быстро справляться с неудачами и учиться на ошибках, что в значительной степени определяет не только уровень развития этой самой культуры, но и уровень развития личностных качеств непосредственно ее субъекта.

4. Производственный элемент, который акцентируется на действиях, а не на планировании. Дело в том, что, как было сказано ранее, цифровая среда имеет крайне стремительное развитие и прогрессирует все быстрее. Планирование и все действия, связанные с ним, должны стать максимально оптимизированными и быстротечными для ускорения и совершенствования работы менеджера.

5. Элемент сотрудничества. Цифровая культура – просторное поле для поддержания эффективной межличностной коммуникации и непрерывного взаимодействия. Она ориентируется именно на механизмы сотрудничества и взаимовлияния, нежели на индивидуализацию процессов. В связи с этим будущий менеджер должен уметь правильно выстраивать отношения в команде и иметь навыки сотрудничества.

**Выводы.** Резюмируя вышесказанное, мы хотели бы отметить, что основой проблемы формирования цифровой культуры будущих менеджеров является, во-первых, скорость развития цифровых технологий, их быстрая сменяемость и динамика распространения. В большинстве своем они быстро создаются, входят в обиход, а после – быстро теряют актуальность. В связи с этим не всегда педагоги и даже сами студенты могут передавать и получать наиболее актуальные сведения и, что самое важное, практические навыки применения тех или иных продуктов цифровой среды.

Во-вторых, проблема состоит непосредственно в педагогической некомпетентности большинства преподавателей данной области. Особенно это касается старшего поколения, представители которого ориентируются при организации образовательного процесса на существующую методологическую базу по менеджменту, но упускают из вида современные технологии. В связи с этим студенты не получают актуальные знания и, приходя на работу, учатся азам, доставляя дискомфорт и себе, и всему коллективу.

**Аннотация.** В статье рассматривается вопрос состояния проблемы формирования цифровой культуры будущих менеджеров в теории и практике педагогики. Выявляются место и роль цифровой культуры в системе высшего образования и ее влияние на профессиональную деятельность менеджера. Определяются содержательные составляющие и основные элементы цифровой культуры будущих менеджеров. В конце делается вывод о сущности проблемы формирования такой культуры. Было определено, что, во-первых, скорость развития цифровых технологий, их быстрая сменяемость и динамика распространения составляют большую часть проблемы, а во-вторых – она состоит еще и в педагогической некомпетентности большинства преподавателей данной области.

**Ключевые слова:** проблема формирования цифровой культуры, цифровая культура менеджера, педагогический подход, цифровые технологии, цифровая компетентность менеджера.

**Annotation.** The article discusses the state of the problem of the formation of the digital culture of future managers in the theory and practice of pedagogy. The place and role of digital culture in the higher education system and its impact on the professional activities of the manager are revealed. The substantial components and basic elements of the digital culture of future managers are determined. In the end, a conclusion is drawn about the essence of the problem of the formation of such a culture. It was determined that, firstly, the speed of development of digital technologies, their rapid interchangeability and dynamics of distribution make up a large part of the problem, and secondly, it also lies in the pedagogical incompetence of most teachers in this field.

**Keywords:** digital culture formation problem, manager's digital culture, pedagogical approach, digital technologies, manager's digital competence.

**Литература:**

1. Киселева М.В. Имитационное моделирование систем в среде AnyLogic: учебно-методическое пособие / М.В. Киселева. Екатеринбург: УГТУ-УПИ, 2009. – 88 с.
2. Крюкова О.С. Традиционная и «Цифровая» педагогика в современном образовательном пространстве / О.С. Крюкова // Россия: тенденции и перспективы развития. – 2018. – № 13 – 1.
3. Нивинская О.А. Формирование профессиональных компетенций специалистов индустрии гостеприимства: ситуационное обучение / О.А. Нивинская // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2013. – № 4 (12).

УДК 372.87

**ДИАГНОСТИКА НАЧАЛЬНОГО УРОВНЯ УМЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО ОФОРМЛЯТЬ ШКОЛЬНЫЙ СПЕКТАКЛЬ**

*студент Щербакова Дарья Олеговна  
Федеральное государственное автономное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);  
доцент, кандидат педагогических наук Овсянникова Оксана Александровна  
Федеральное государственное автономное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)*

**Постановка проблемы.** Современное общество диктует новейшие требования к системе образования – воспитать зрелую личность, которая способна адаптироваться и социализироваться в постоянно меняющихся условиях. Одним из средств адаптации, социализации школьников, развития их творческого мышления является школьный театр как один из видов внеурочной деятельности обучающихся. Сплочение коллектива, наращивание культурного кругозора и культуры поведения, практические познания и умения в различных сферах, охватываемых театральным искусством – все это достижимо через такой вид деятельности как школьный театр. Его основные задачи связаны с сохранением и популяризацией лучших отечественных театральных традиций и достижений; совершенствованием организации театрального дела и привлечением внимания к вопросам театрального образования.

Некоторые педагоги в сфере художественного образования писали о специфике школьного театра (Брянцев А.А., Сац Н.И., Бонди С.М., Соломарский А.И.), другие изучали особенности его организации (Некрасова Л.М., Страхов А.В., Прокудин Ю.П. и другие) [3], [8], [2], [9], [5], [11], [7]. Но, к сожалению, никто из авторов не обращался к проблеме разработки диагностического инструментария для изучения уровня умения художественно оформлять школьный спектакль.

**Изложение основного материала исследования.** Анализируя выбранную тему, опираясь на ученые труды педагогов, было сформулировано рабочее определение понятия и разработана диагностика умения художественно оформлять школьный спектакль. Обратимся к последовательному рассмотрению основного понятия.

Умение рассматривается как «усвоенный субъектом способ выполнения действий, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков. Это способность осознанно совершать действие, опираясь на сформированные навыки и приобретенные знания. Умение создает возможность выполнения определенных действий не только в привычных, но и в изменяющихся условиях. Умение характеризуется осознанностью, самостоятельностью, продуктивностью и динамизмом» [1, с. 320].

Художественное оформление спектакля - это неотъемлемый компонент организации и проведения спектакля, а также любого мероприятия, который создает эмоциональный настрой, передает все мироощущения и чувства от прочитанного произведения. В спектакле искусству сценографии принадлежит всё, что сопровождает актера в обычной жизни (декорации), всё, с чем он имеет дело – играет, действует (материально-вещественные атрибуты) и всё, что находится на его фигуре (костюм, грим, маска и другие элементы преобразования его внешности). Сценография в структуре театрального образа определяет его визуальную значимость, которая вместе с другими гранями образа, формируемыми сюжетно-драматической линией развития и звуко-музыкальным строем, образуют художественную целостность образного строя конкретного театрального произведения, в его неповторимости, индивидуальности. «Зритель смотрит и слушает спектакль одновременно, и эти два момента восприятия находятся в постоянной корректировке друг друга, разделить их невозможно» [12, с. 4]. Большое значение в спектакле, в том числе и в школьном, уделяется декорациям. Поскольку декоратор постоянно сталкивается с различными жанрами театрального искусства, ему необходимо обладать особой культурой и обширными знаниями в области драматургии, музыки, изобразительных искусств и т.д. Исходя из определения понятия «умение», опираясь на специфику театрального спектакля, художественного оформления, дадим определение основного понятия.

Умение художественно оформлять школьный спектакль — это отображение через образное решение определенной идеи литературного произведения на основе его анализа, отображение замысла спектакля в

различных художественных продуктах – декорациях, актерской игре, музыкальном репертуаре на основе принципа синтонности [4].

В художественном оформлении спектакля органично и взаимосвязано должны работать: декорации, освещение, бутафория и реквизит, костюмы и грим актеров [6]. Все это в правильном применении и при высоком уровне умения художественно оформлять школьный спектакль, создаст единое художественное целое, выражающее смысл и характер сценического действия, подчиненное замыслу спектакля [10].

На основе рабочего определения понятия «умение художественно оформлять школьный спектакль» были выделены следующие показатели:

- Умение анализировать художественное произведение;
- Умение соотносить музыкальный образ и художественное произведение по принципу синтонности;
- Умение отображать через образное решение определенную идею, замысел спектакля в собственном художественно-творческом продукте.

Данные показатели будут являться основой проведения диагностики исследования уровня развития умения школьников художественно оформлять школьный спектакль, что позволит в дальнейшем разработать эффективные мероприятия по организации и постановке школьных спектаклей.

Критерии, показатели, диагностические методы отображены в таблице 1.

Таблица 1

**Критерии, показатели, диагностические методы**

Критерии		
Умение художественно оформлять школьный спектакль - это отображение через образное решение определенной идеи литературного произведения на основе его анализа, отображение замысла спектакля в различных художественных продуктах – декорациях, актерской игре, музыкальном репертуаре на основе принципа синтонности		
Показатели		
Умение анализировать художественное произведение	Умение соотносить музыкальный образ и художественное произведение по принципу синтонности	Умение отображать через образное решение определенную идею, замысел спектакля в собственном художественно-творческом продукте
Методы		
Анализ художественного произведения	Анализ и сравнение музыкального и художественного произведений	Творческое задание

Для каждого показателя были разработаны диагностические задания для школьников, определены уровни его развития. Обратимся к описанию начальной диагностики изучаемого качества школьников.

**Показатель «Умение анализировать художественное произведение».**

Сущность первого диагностического задания: написать эссе по произведению «35 кило надежды» Анны Гавальды, ответив на следующие вопросы:

1. Какова связь между названием и идеей рассказа?
2. Какие черты характера главного героя можно считать положительными, а какие отрицательными?
3. Как ты думаешь, правильно ли вел себя герой и почему он поступил именно так, а не иначе?
4. В качестве кого ты хотел бы участвовать в действии, происходящем в произведении?
5. Что бы ты предпринял, если бы оказался в такой же ситуации?
6. Что могло бы измениться в жизни твоего класса, если бы герои произведения учились вместе с вами?

Для определения качества развития данного показателя, нами были установлены уровни (высокий, средний, низкий), которые оценивались в баллах. *Высокий уровень (3 балла)* – эссе имеет четкую структуру, хорошо обозначены введение, главные части и вывод, верно сформулирована проблема/конфликт художественного произведения, верно отражена позиция автора произведения относительно основной идеи и характеристик главного героя, присутствуют все ответы на вопросы, работа характеризуется смысловой целостностью.

*Средний уровень (2 балла)* – эссе имеет четкую структуру, хорошо обозначены введение, главные части и вывод, но не совсем верно обозначены проблема/конфликт художественного произведения, не совсем точно отражена позиция автора произведения относительно основной идеи и характеристик главного героя, присутствует половина ответов из вопросов, работа характеризуется смысловой фрагментарностью.

*Низкий уровень (1 балл)* – эссе не имеет четкую структуру, проблема/конфликт художественного произведения не выявлены, отражение позиции автора произведения относительно основной идеи и характеристик главного героя присутствует частично, есть ответы на некоторые вопросы, работа не имеет смысловой целостности, присутствует дробность мыслей.

**Показатель «Умение соотносить музыкальный образ и художественное произведение по принципу синтонности».**

Сущность второго диагностического задания – подбор музыкального произведения по принципу синтонности. По прочитанному и уже проанализированному художественному произведению ребятам ставится задача: перед вами три пары музыкальных произведений, в каждой паре выберите наиболее подходящее к прочитанному произведению и в двух-трех предложениях, обоснуйте ваш ответ.

- 1 пара:
  - Latcho Drom – La Verdine (original)
  - Александр Деспла – Snow in the Garden
- 2 пара:
  - Валерий Ковтун - Исповедь
  - Девид Лэнг – Cheating, Lying, Stealing
- 3 пара:

- Maksim & Niksa Bratos – Croatian Rhapsody

- Blackmore's Night – Under a Violet Moon

Уровни развитости второго показателя также отражены в баллах.

*Высокий уровень (3 балла)* – все три пары определены верно, присутствует умение слышать настроение авторского текста, улавливать создаваемый литературными средствами образ, соотносить его с музыкальным образом по интонации, по эстетическому смыслу, а не по фактическому совпадению описанного и звучащего (не по названию музыкального произведения).

*Средний уровень (2 балла)* – верно определены две из трех пар, присутствует умение слышать настроение авторского текста, улавливать создаваемый литературными средствами образ, соотносить его с музыкальным образом по интонации, по эстетическому смыслу, а не по фактическому совпадению описанного и нарисованного.

*Низкий уровень (1 балл)* – ни одна пара не определена верно, законы синтонности не соблюдены.

**Показатель «Умение отображать через образное решение определенную идею, замысел спектакля в собственном художественно-творческом продукте».**

Сущность третьего диагностического задания: создать на бумаге образ персонажа/декорации, либо подготовить актерский этюд/зарисовку на раскрытие персонажа/части произведения. У ребят присутствует выбор, какой творческий продукт им создать, так как в этом диагностическом задании они по желанию делятся на декораторов, гримеров, актеров и т.д.

Уровни развитости третьего показателя (относятся одинаково к работе на бумаге и актерской работе):

*Высокий уровень (3 балла)* – учащийся работает самостоятельно, образы соотносятся с основной идеей произведения, характеристиками героев, имеются интересные/новые решения, учащийся может объяснить, чем обусловлен выбор темы, цветовой гаммы, образа героя.

*Средний уровень (2 балла)* – учащемуся требуется помощь в подборе цветовой гаммы или формировании идеи, решения; создаваемые образы соотносятся с основной идеей произведения, характеристиками героев, но образы стандартные, они прослеживаются и в работах других школьников; учащийся только частично может пояснить, чем обусловлен выбор темы, цветовой гаммы, образа героя.

*Низкий уровень (1 балл)* – учащийся не может самостоятельно сформировать идею, требуется помощь в подборе цветовой гаммы/выборе темы; создаваемые образы не соотносятся с основной идеей произведения, характеристиками героев; учащийся не может пояснить, чем обусловлен выбор темы, цветовой гаммы, образа героя.

Начальная диагностика исследования уровня умения художественно оформлять школьный спектакль проводилась на базе муниципального автономного общеобразовательного учреждения – средняя общеобразовательная школа № 27 города Тюмени. В исследовании приняли участие 9 учащихся с 5-го по 9-го классов.

После проведения начальной диагностики стало очевидным следующее: 1 и 3 показатели у всех учащихся являются слабой стороной, из 9 учащихся высокий уровень (3 балла) по первому показателю диагностирован только у одного школьника; по третьему показателю высокий уровень (3 балла) диагностирован у 3-х ребят из 9; у большей части учащихся 2 показатель оказался на низком уровне (у 7 школьников). Основной сложностью для ребят составил анализ художественного произведения, а также выполнение заданий по третьему показателю, так как у школьников недостаточно развита креативность мышления. Такой низкий уровень большинства показателей говорит о том, что в школе культура театрального искусства находится на низком уровне. Все это позволяет сделать следующие выводы:

- необходимо работать над повышением знаний о структуре написания сочинений/эссе;
- развивать более «глубокий» анализ произведения;
- обратить внимание на навыки выявления авторской позиции;
- выполнить ряд упражнений на повышение креативности;
- изучить литературу на темы: сценография, оформление спектаклей, актерское мастерство.

**Выводы.** Анализ начальной диагностики показал, что уровень умения художественно оформлять школьный спектакль у детей общеобразовательной школы находится на низком уровне. Существует необходимость разработки развивающих заданий, методов, форм работы с учащимися, актерских упражнений, игр на развитие воображение. Все они могут помочь в развитии выделенных показателей и станут основой для эстетического воспитания и развития умения художественно оформлять учащимися школьный спектакль.

**Аннотация.** В статье авторы рассматривают проблему художественного оформления учащимися школьного спектакля. Авторами уточнено понятие «умение художественно оформлять школьный спектакль», на основании уточненного понятия разработан диагностический инструментарий (критерий, показатели, диагностические методы и задания для учащихся). Совокупность изученной информации позволила определить уровни развития умения художественно оформлять школьный спектакль у учащихся и выявить необходимость в разработке методов, форм и видов работы со школьниками для развития данного качества.

**Ключевые слова:** умение художественно оформлять спектакль, школьный театр, школьный спектакль, диагностические методы.

**Annotation.** In the article, the authors consider the problem of artistic design of a school performance by students. The authors clarified the concept of "the ability to design a school performance", based on the clarified concept, developed diagnostic tools (criteria, indicators, diagnostic methods and tasks for students). The totality of the studied information allowed us to determine the levels of development of the ability to artistically design a school performance in students and to identify the need to develop methods, forms and types of work with students to develop this quality.

**Keywords:** ability to artistic design a performance, school theatre, school performance.

**Литература:**

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). - М.: ИКАР, 2009.
2. Бонди С.М. К 120-летию со дня рождения. Статьи. Письма. Воспоминания современников. - М.: МГУ, 2013.
3. Брянцев А.А. Воспоминания. Статьи. Выступления. Дневники. Письма. М.: ВТО, 1979.

4. Жукова А.М., Овсянникова О.А. Формирование музыкально-постановочной компетенции режиссеров театрализованных представлений и праздников. Санкт-Петербург, Лань. - 2019.
5. Некрасова Л.М. Театральная педагогика. Институт художественного образования российской академии образования электронный научный журнал «Педагогика искусства» URL: <http://www.art-education.ru/sites/default/files/journ..> (дата обращения 1.04.2020).
6. Патрис Пави. Словарь театра. М., 1991.
7. Прокудин Ю.П. Школьный учебный театр в формировании социальной активности подрастающей личности. Вестник ТГУ. URL: <file:///C:/Users/Acer/Downloads/shkoln-y-uchebn-y-teatr-v-formirovanii-sotsialnoy-aktivnosti-podrastayushey-lichnosti.pdf> (дата обращения 2.04.2020).
8. Сац Н.И. Дети приходят в театр. М.: Искусство, 1961.
9. Соломарский А.И. Шестьдесят лет в театре: Воспоминания режиссёра. Киев. Мистецтво, 1981.
10. Станиславский К.С. Об искусстве театра. М., 1982.
11. Страхов А.В. Постановка спектакля как основа театрального воспитания и обучения. Институт художественного образования российской академии образования электронный научный журнал «Педагогика искусства» URL: <http://www.art-education.ru/sites/default/files/journ..> (дата обращения 2.04.2020).
12. Шеполов В.М. Сценография в театральном искусстве. - 2003.

## СОДЕРЖАНИЕ

Абдувелиева Ление Серановна Мазанюк Елена Фёдоровна	РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К УРОКАМ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	4
Абрамова Ирина Владимировна Шилова Зоя Вениаминовна	ПРИКЛАДНЫЕ ПРИЛОЖЕНИЯ ТЕОРИИ ГРАФОВ В РАЗВИТИИ ПРИКЛАДНОГО АСПЕКТА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ	6
Бажан Зинаида Ивановна Белозерова Наталья Алексеевна	МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ	9
Бажан Зинаида Ивановна Щупак Анастасия Геннадьевна	ИЗМЕРИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВЕЛИЧИНЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	11
Бажан Зинаида Ивановна Кириченко Светлана Евгеньевна	МОДЕЛИРОВАНИЕ И ЕГО РОЛЬ В РЕШЕНИИ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	14
Болдинова Ольга Геннадьевна Каверова Элла Алексеевна	МОДЕЛИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ	16
Большакова Алена Юрьевна	ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ФЕНОМЕНОВ В ОБУЧЕНИИ РКИ	18
Дедюхина Ольга Владимировна	ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПРОСТРАНСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА- МУЗЫКАНТА	21
Дедюхина Ольга Владимировна	ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СФЕРЕ ИСКУССТВА КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПЕДАГОГА- МУЗЫКАНТА	23
Джафарова Эльмира Эльчин кызы	ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ И ЕГО СОСТАВЛЯЮЩИЕ	25
Донина Ирина Александровна Виноградова Юлия Алексеевна	ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ: ОЖИДАНИЕ И РЕАЛЬНОСТЬ	26
Донина Ирина Александровна Семейкина Татьяна Александровна Мулкаманова Екатерина Викторовна	РАЗНОВОЗРАСТНОЕ ОБУЧЕНИЕ, КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ И ВОСПИТАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ В СЕЛЬСКОЙ МАЛОЧИСЛЕННОЙ ШКОЛЕ	29
Донина Ирина Александровна Ушакова Олеся Валерьевна	ПРОЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ	33
Донина Ирина Александровна Поломошнова Светлана Анатольевна	ПРАКТИКА ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ РОДИТЕЛЕЙ В РАМКАХ ФЕДЕРАЛЬНОГО ПРОЕКТА «ПОДДЕРЖКА СЕМЕЙ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ»	35
Елькина Елена Альбертовна Гуляева Валентина Семеновна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	37
Елькина Елена Альбертовна Швецова Марина Геннадьевна	РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В 8 КЛАССЕ	40

<b>Задворная Марина Станиславовна</b>	<b>ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: СОСТОЯНИЕ И ПРОБЛЕМЫ</b>	<b>42</b>
<b>Зайцева Светлана Александровна Мухина Любовь Николаевна</b>	<b>ФОРМИРОВАНИЕ ЛОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ДЛЯ НЕЗРЯЧИХ ДЕТЕЙ СРЕДСТВАМИ НАГЛЯДНОСТИ</b>	<b>46</b>
<b>Землина Екатерина Михайловна</b>	<b>ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА К ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СРЕДСТВАМИ АКСЕЛERAЦИОННЫХ ПРОГРАММ</b>	<b>48</b>
<b>Калашников Роман Олегович Швецова Марина Геннадьевна</b>	<b>ЗНАЧЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ</b>	<b>51</b>
<b>Калимуллина Светлана Анатольевна</b>	<b>ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА</b>	<b>53</b>
<b>Клушина Екатерина Андреевна</b>	<b>ОРГАНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ В СОВРЕМЕННОЙ ЕВРОПЕ</b>	<b>55</b>
<b>Клушина Надежда Павловна Бостанов Эльдар Халинович</b>	<b>ИЗМЕНЕНИЕ ПАРАДИГМЫ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ</b>	<b>57</b>
<b>Козиненко Анастасия Николаевна</b>	<b>РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ</b>	<b>60</b>
<b>Курианиди Алёна Ивановна</b>	<b>ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ УРОКИ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ</b>	<b>62</b>
<b>Лаптиева Галина Григорьевна Якушова Дарья Сергеевна</b>	<b>ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЛИЧНОСТНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ (НА ПРИМЕРЕ СМЫСЛООБРАЗОВАНИЯ)</b>	<b>63</b>
<b>Ларионова Дарья Борисовна Шохов Константин Олегович</b>	<b>АНАЛИЗ ТВОРЧЕСКИХ РАБОТ ХУДОЖНИКОВ-ГРАФИКОВ ЕЛЕНА УЛЬКИНОЙ И РЕЙЧЕЛ ПИЗ</b>	<b>65</b>
<b>Макаренко Юлия Владимировна</b>	<b>СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ КАК ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ</b>	<b>67</b>
<b>Макарова Оксана Александровна</b>	<b>ПРОЯВЛЕНИЕ СОСТОЯНИЙ СНИЖЕННОЙ РАБОТОСПОСОБНОСТИ У ОПЕРАТОРОВ ПОЛУЧЕНИЯ НЕПРЕРЫВНОГО СТЕКЛОВОЛОКНА</b>	<b>68</b>
<b>Макуева Анастасия Камилевна Овсянникова Оксана Александровна</b>	<b>РАЗРАБОТКА ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ ПО ИССЛЕДОВАНИЮ УРОВНЯ СПОСОБНОСТИ СОЗДАВАТЬ ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ОБРАЗ ПОДРОСТКАМИ СРЕДСТВАМИ ПЕЧАТНОЙ ГРАФИКИ</b>	<b>71</b>
<b>Моклюк Диана Эдуардовна</b>	<b>РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ</b>	<b>73</b>
<b>Мусханова Исита Вахидовна</b>	<b>НРАВСТВЕННЫЕ КОНЦЕПТЫ В ЧЕЧЕНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ</b>	<b>76</b>

Насонова Анастасия Александровна Овсянникова Оксана Александровна	РАЗВИТИЕ КОМПОЗИЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА	78
Неумоева-Колчеданцева Елена Витальевна	СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНАЯ ПРОБА КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	81
Пасечкина Татьяна Николаевна	О СПОСОБАХ ОБОГАЩЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ОПЫТА ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИХ КОММУНИКАТИВНОЙ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ	83
Пацков Константин Сергеевич Овсянникова Оксана Александровна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ДИАГНОСТИКИ СПОСОБНОСТИ ПОДРОСТКОВ К САМОВЫРАЖЕНИЮ В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМ ИСКУССТВЕ	86
Переверзев Марк Владимирович	ТЕХНОЛОГИЯ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ ГОСТИНИЧНЫХ И ТУРИСТСКИХ КОМПЛЕКСОВ	89
Платонова Айше Вадимовна	ПРАКТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ПО РЕКЛАМЕ: ОБЗОР СОВРЕМЕННЫХ НАРАБОТОК	90
Польшина Мария Александровна	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ПОДРОСТКОВ-СИРОТ В РАЗНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ	92
Починовская Екатерина Анатольевна	РАЗВИТИЕ ГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМУ	94
Романова Ирина Сергеевна	ИДЕЯ ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ В КОЛЛЕКТИВЕ В ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ	96
Рябуха Елена Викторовна	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СЕМЕЙ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ И ИХ УЧЕТ В РЕШЕНИИ СЕМЕЙНЫХ ПРОБЛЕМ	98
Серебрякова Елена Борисовна	РАБОТА КРАЕВЕДЧЕСКОГО МУЗЕЯ ГИМНАЗИИ КАК ВЕКТОР ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ МБОУ «СИМФЕРОПОЛЬСКАЯ АКАДЕМИЧЕСКАЯ ГИМНАЗИЯ»	100
Сидорчук Ирина Игоревна Мазанюк Елена Фёдоровна	ОСОБЕННОСТИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЛЮБВИ К РОДНОМУ КРАЮ	102
Скавычева Елена Николаевна	НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	104
Скавычева Елена Николаевна	ОСОБЕННОСТИ НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	106

Степанова Кристина Вячеславовна Жукова Анна Михайловна	ИЛЛЮСТРАЦИЯ СКАЗОК КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	108
Талипова Олеся Азатовна Гатауллина Резеда Фарвазовна Галимова Роза Зайнагуддиновна	ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	110
Талипова Олеся Азатовна Гатауллина Резеда Фарвазовна	ФОРМИРОВАНИЕ СЕНСОРНЫХ ЭТАЛОНОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО	112
Товкач Светлана Сергеевна	ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕКЛАМЫ МЕТОДАМИ ФИЗИОЛОГИЧЕСКОГО КОНТРОЛЯ	115
Токарева Анастасия Олеговна Колчанова Елена Августовна	ДЕТСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ С ЦВЕТОМ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА	117
Туровский Александр Николаевич	СПОРТИВНАЯ КУЛЬТУРА СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	119
Чупахина Ирина Алексеевна Дерева Анна Сергеевна	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА	121
Шостак Марина Анатольевна	СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ПЕДАГОГИКИ	123
Щербакова Дарья Олеговна Овсянникова Оксана Александровна	ДИАГНОСТИКА НАЧАЛЬНОГО УРОВНЯ УМЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО ОФОРМЛЯТЬ ШКОЛЬНЫЙ СПЕКТАКЛЬ	125

# Педагогический вестник

## Выпуск 14



Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

Адрес учредителя:

295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4  
(3652) 54-50-36

Адрес редакции и издателя:

630049, Новосибирская область, г. Новосибирск, проспект Красный, дом 165, офис 4  
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а  
+79852011282

Отпечатано в типографии:

630049, Новосибирская область, г. Новосибирск, проспект Красный, дом 165, офис 4  
+79852011282

Подписано к печати 29.04.2020. Сдано в набор 30.04.2020. Дата выхода 25.05.2020  
Формат 210x297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 15,46.  
Тираж 500 экз. Цена свободная.