

**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 17**

**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 26 ноября 2020 года (протокол № 11)

Педагогический вестник. – Научный журнал: – Новосибирск-Ялта: Изд. АНС «СибАК», 2020. – Вып. 17. – 106 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.

аспирант *Абдулаев Магомед Ахмедович*

*Дагестанский государственный педагогический университет (г. Махачкала)*

**Постановка проблемы.** В последнее время становится особенно актуальной организация конструктивного взаимодействия между преподавателями и студентами, студентами между собой. Особенно это важно в поликультурных регионах, когда от того, насколько граждане и, прежде всего, молодёжь, могут эффективно и, главное, бесконфликтно, взаимодействовать, во многом будет определять их социальную стабильность.

Безусловно, основы конструктивного взаимодействия закладываются ещё в семье, но решающий вклад в этот процесс вносится в образовательных учреждениях.

Образованию в обществе отводится ведущая роль в духовно-нравственной консолидации всего российского общества с учётом всего многообразия культур и народов, населяющих Российскую Федерацию.

В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» отражено, что для России это означает «существование, диалог и взаимообогащение всех культурных потоков: общенациональной, общероссийской культуры на основе русского языка, этнических культур многонационального народа Российской Федерации и глобальных или мировых культурных явлений и систем» [9].

**Изложение основного материала исследования.** Учреждения СПО играют важную роль в становлении личности молодёжи, в том числе в формировании умения конструктивно взаимодействовать с социумом.

Прежде чем рассмотреть формы, технологии, методы формирования умений и навыков конструктивного взаимодействия студентов СПО, необходимо изучить в чём заключается взаимодействие и, в частности, конструктивное взаимодействие.

Категория «взаимодействие» достаточно широко рассмотрена в работах психологов, педагогов, социологов, философов. На основе анализа литературы, можно сказать, что взаимодействие – это многоаспектное понятие, которое определяется с разных позиций:

– как организация совместных действий, что позволяет реализовывать какую-либо общую деятельность (Г.М. Андреева) [2];

– как процесс активного воздействия различных объектов друг на друга (А.А. Леонтьев, А.А. Бодалев) [3; 10];

– как вербальные и невербальные контакты между людьми, которые вызывают целостные или частичные изменения у общающихся (В.А. Кан-Калик) [8];

– как систематическое и устойчивое выполнение совместных действий, направленных на то, чтобы вызвать ответную реакцию со стороны партнёра (В. Айнштейн) [11].

Ермишкина Е.Н. рассматривает «взаимодействие» «как способ реализации совместной деятельности, достижение цели которой требует разделения и кооперации функций, взаимного согласования и координации индивидуальных действий субъектов» [5].

В структуре межличностного взаимодействия учёные выделяют 3 основных компонента [1-5 и др.]:

*Таблица 1*

**Структура взаимодействия**

цель	содержание	средства
ради чего возникает взаимодействие	информация, которая передаётся в процессе взаимодействия	способы передачи, переработки, кодирования и расшифровки информации, которая передаётся от одного человека к другому

Рассмотрим как осуществляется взаимодействие в условиях учреждений СПО, расположенных в многонациональном регионе.

Прежде всего, эти учреждения отличаются тем, что в них создаётся поликультурная среда, без которой невозможно осуществлять конструктивное взаимодействие студентов.

Поликультурная среда учреждения СПО представляет собой духовно насыщенную атмосферу деловых и межличностных контактов. На основе анализа литературы [3-8] и личных наблюдений, выделим общие признаки поликультурной среды учреждения СПО:

– наличие созданных условий, стимулирующих формирование у студентов поведения на основе приобщения к общенациональным и общечеловеческим духовным ценностям;

– пространство позитивного взаимодействия студентов, групп, культур, представляющих разные культуры, этносы и т.п.;

– учреждение с контингентом, включающим разновозрастной, многонациональный профессорско-преподавательский и студенческий состав, призванным удовлетворить социокультурные образовательные и адаптивные потребности [12].

В учреждениях подобного типа особенно важно наладить конструктивное взаимодействие, прежде всего, между преподавателями и студентами.

Знание основ организации педагогического взаимодействия дают возможность преподавателю не только определить адекватную систему взаимоотношений со студентами, направленную на профессиональную подготовку будущих специалистов, но и практически реализовать ее в образовательном процессе.

Важную роль в процессе организации конструктивного взаимодействия играет умение преподавателя выбирать по отношению к студентам оптимальный способ поведения.

Педагоги-практики отмечают, что для создания в студенческой аудитории благоприятной для конструктивного взаимодействия обстановки, необходимо соблюдать следующие требования (табл. 2).

## Требования для организации конструктивного взаимодействия

№	Система требований
1.	наличие реального психологического контакта со студентами, который обеспечивает процесс передачи информации и включает педагога и студентов в единый процесс учения-обучения;
2.	повышение мотивации учения за счет социально-психологических резервов;
3.	выбор такого стиля взаимодействия, который обеспечивает готовность студентов к восприятию учебной информации;
4.	разработка социально-психологической логики развёртывания информации, подлежащей изучению;
5.	достижение единства делового и личностного сотрудничества.

Реализация требований позволяет преподавателю грамотно организовать педагогическое взаимодействие со студенческой молодёжью, и, как следствие, повысить общую эффективность учебного процесса.

Совместная общепользная деятельность, учеба, общение способствуют формированию у студентов уважения к различным народностям, к их культурам.

В этой связи задача колледжа – целенаправленно формировать основы поликультурного общения, основанного на конструктивном взаимодействии.

Важно научить студентов колледжа понимать окружающих людей, воспитать у них чувства сопереживания, симпатии, солидарности, терпимости.

С этой целью учебно-воспитательные программы поликультурного образования следует наполнять современными технологиями личностно-ориентированного взаимодействия.

По мнению многих учёных-практиков и теоретиков, работающих по проблеме формирования навыков конструктивного взаимодействия [1; 6-12], хороший эффект даёт внедрение в образовательный процесс колледжа тренингов, которые включали бы реальные межкультурные контакты, групповые дискуссии по обсуждению ситуаций, возникающих при личных контактах представителей различных национальностей, представителей различных культур.

Все это помогает студентам более полно понять поведение представителей другой культуры, способствует освоению обычаев, традиций, характерных для представителей культуры, с которыми предстоит взаимодействовать.

В целом работа по формированию умений и навыков конструктивного взаимодействия студентов СПО на основе повышения уровня культуры межнационального общения должна проходить по разным направлениям [6]. Отметим основные из них (табл. 3).

Таблица 3

## Ведущие направления работы со студентами колледжа

№	Направления работы
1.	Углубленное изучение истории народностей и истории присоединения тех или иных народов к России.
2.	Участие студентов в национальных и религиозных праздниках.
3.	Разучивание народных игр.
4.	Изучение национальной культуры народов (костюма, обычаев, традиций).
5.	Чтение произведений национальных поэтов и писателей.
6.	Проведение дней национальных культур.
7.	Проведение тренинговых упражнений по воспитанию толерантности и т.д.
8.	Совместные дела студентов различных групп (конкурсы, соревнования, игры, проекты).
9.	Работа с семьей, организация семейных вечеров, во время которых представители каждой семьи знакомят класс со своими профессиями, поют любимые национальные песни, исполняют стихи на родном языке, предлагают попробовать национальные блюда, рассказывают о семейных и национальных традициях.

**Выводы.** Резюмируя вышеизложенное отметим, что внедрение различных итеративных технологий в поликультурные образовательные учреждения с полиэтничным составом необходимо студентам и призвано обеспечить каждой личности возможность самоидентифицироваться как представителю той или иной национальной культуры и традиций; создать условия для равноправного диалога с этнокультурным окружением; вовлечь учащихся в глобальные процессы современности, основывающиеся на национальных и общечеловеческих ценностях. При этом необходимо усилить профессиональную подготовку будущих преподавателей в вопросах формирования навыков конструктивного взаимодействия [7] и методики их формирования у студентов в образовательных учреждениях различного типа.

**Аннотация.** В статье рассматриваются возможности поликультурной среды СПО в процессе формирования навыков конструктивного взаимодействия студентов. Выявлено, что различные пути и способы повышения конструктивного взаимодействия студентов в условиях поликультурной среды должны осуществляться в соответствии с современными тенденциями в образовании, направленными на его гуманизацию и включать разнообразные формы, методы, технологии.

**Ключевые слова:** конструктивное взаимодействие студентов, учреждения среднего профессионального образования, поликультурная образовательная среда, направленность личности, толерантность, тренинги.

**Annotation.** The article explores the possibilities of the multicultural environment of the SPO in the process of developing the skills of constructive interaction of students. It has been revealed that different ways and ways to increase the constructive interaction of students in a multicultural environment should be carried out in accordance with modern trends in education aimed at humanizing it and include a variety of forms, methods, technologies.

**Keywords:** constructive interaction of students, institutions of secondary vocational education, multicultural educational environment, personality orientation, tolerance, trainings.

**Литература:**

1. Айнштейн, В. Преподаватель и студент (практика общения) // Высшее образование в России. – 1997. – №1. – С. 32.
2. Андреева, Г.М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений – Москва: Аспект Пресс, 2017. – 363 с.
3. Бодалев, А.А. Личность и общение. Избранные труды – М.: Педагогика, 1983. – 328 с.
4. Ермишкина Е.Н. Конструктивное педагогическое взаимодействие в организации совместно-распределенной деятельности преподавателя и студентов колледжа: дисс. к.п.н – Ставрополь. 2018 – 160 с.
5. Ермишкина Е.Н. Педагогическое взаимодействие как личностно детерминированный процесс, порождаемый совместной деятельностью // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 5 (42). С. 9-10.
6. Зайцева Е.А., Нуждин А.В. Специфика обучения и воспитания учащихся в условиях полиэтнической образовательной среды // Самарский научный вестник. 2016. № 2 (15). С. 154-159.
7. Игропуло И.Ф., Сёмина И.С., Сорокопуд Ю.В., Шаповалов В.К. Проектирование магистерской программы по направлению "педагогическое образование" в контексте методологии TUNING [опыт Северо-Кавказского федерального университета] // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 1 (44). С. 26-28.
8. Кан-Калик В.А. Основы профессионально-педагогического общения. – Грозный, 1979.
9. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (ФГОС) / А.А. Данилюк, А.М. Кодаков, В.А. Тишков. М.: Просвещение, 2009.
10. Леонтьев, А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 240 с.
11. Психологические исследования общения / под ред. Б.Ф. Ломова. – М., 1985.
12. Пугачева Е.А. Формирование толерантности студентов в поликультурной среде вуза: дисс. – Нижний Новгород 2008 – 250 с.

УДК 371

**ТРАДИЦИОННЫЕ И ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ**

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

**Постановка проблемы.** На сегодняшний день современному человеку недостаточно владеть родным языком и находиться в одном культурном поле, в то время, как социокультурное пространство всего мира стремительно меняется и переходит мультикультурному строю. Современные человеку недостаточно просто осваивать культурные явления и проявления, ему следует изучать иностранные языки, необходимые для осуществления межличностной и межнациональной коммуникации. В целом межнациональная коммуникация сегодня является приоритетной сферой деятельности любой отрасли, поскольку представляет собой возможность международного обмена опыта и расширение производственных границ.

Справедливым было бы отметить, что преподавание иностранного языка на сегодняшний день является важной областью современного образовательно-воспитательного пространства высшей школы. Современные лингвисты все чаще обращаются к основным аспектам принципа вариативности, который предоставляет педагогу некую свободу в выборе тех или иных моделей, технологий, инструментов и ресурсов обучения, направленных на совершенствование лингвистической культуры обучающихся. Причем используются технологии как традиционного, так и инновационного обучения, что говорит о широких возможностях современного педагогического процесса [3].

Выбор технологий, применяемых в образовательном процессе, зависит от определенных условий и критериев, регламентируемых педагогической наукой. К таким условиям можно отнести:

– благоприятную атмосферу образовательного пространства, которая предоставляет обучаемому наиболее комфортные условия для свободного взаимодействия со сверстниками и для стремительного развития, стимулирование его желания использовать лингвистические конструкции иностранного языка на практике;

– сформированная личность обучающегося, вовлеченного в образовательно-воспитательный процесс, а также сформированность его эмоционально-чувствительной системы;

– активность обучающегося, которые активизируется в соответствии со специфическими требованиями, наделяет его важными полномочиями, делая при этом стержнем образовательно-воспитательного процесса, что соответствует категории личностно-ориентированного обучения;

– сформированная с различных точек зрения ситуация, в рамках которой педагог становится партнером и помощником обучающегося, а не перенимает на себя роль наставника;

– сформированная система деятельности обучающегося в рамках самостоятельного освоения языка и др. [1].

Исходя из вышесказанного, мы можем заключить, что формирование иностранных компетенций у студентов на сегодняшний день является приоритетной деятельностью современных педагогов-лингвистов. Они направляют всевозможные силы на решение существующих проблем в данной области, а также стремятся оптимизировать и модернизировать процесс получения обучающимся компетенций. В целом лингвистика – достаточно сложная и многогранная область знаний, которая требует от обучающихся значительных усилий и умений практического характера. Важно не просто научить обучающегося говорить на том или ином языке, но и мыслить на нём, применять его ресурсы в подходящих ситуациях. Особую роль в этом процессе играют методы и подходы, которые вырабатываются соответственно методике преподавания иностранного языка [2].

**Изложение основного материала исследования.** Как отмечают исследователи, на сегодняшний день зарубежная методика преподавания иностранного языка пестрит различными инновационными и интерактивными методами обучения. Они включает в свой состав такие методы как: метод опоры на физические действия, общительный, нейро-лингвистическое программирование и др. Так, к примеру, первый упомянутые нами метод базируется на структурной лингвистики, а также гуманистической направленности в обучении, развивается в контексте совмещения психологических и координационных речевых механизмов в рамках единой деятельности. Обучение иностранному языку в этом случае имитирует процесс овладения свойственным индивиду языком, причем овладение языковыми средствами происходит в процессе физической деятельности.

Кроме того, важным методом сегодня является преподавание иностранных языков посредством цифровых технологий и технологий информационно-коммуникативного плана. Появление интернета и доступа к глобальной сети ознаменовало возникновение более новых и актуальных технологий, в соответствии с которыми человек развивается комплексно и самостоятельно, что немаловажно на сегодняшний момент. Информационные технологии достаточно активно применяются во всех сферах образовательно-воспитательной деятельности, поскольку современные молодые люди – студенты – ориентируются на наиболее актуальные виды деятельности и взаимодействия с окружающим миром [3].

Молодые люди стремятся к всеобщему развитию и самостоятельному становлению в каких-либо областях знаний или творчества. Они стремятся самореализоваться любым возможным для них способом. Интернет же является главным помощником в этом деле. Кроме того, посредством интернет-технологий возможно осуществлять межнациональную коммуникацию, применять лингвистические конструкции, соответствующие иностранному языку, что позволяет студенту самостоятельно участвовать в процессе развития собственных умений лингвистического порядка.

Говоря же о традиционных методах, нельзя не упомянуть классические лекции, семинары, учебную практику. На сегодняшнем этапе развития общества какие методы должны обязательно дополняться инновационными технологиями, поскольку носят несколько устаревший характер. Они направлены на осуществление контроля за деятельностью студента, в то время как он является не центром образовательной деятельности, а лишь его субъектом. Нельзя сказать, что такой подход плох, поскольку он демонстрировал эффективность в течение продолжительного количество времени, однако на сегодняшний день существуют определенные тенденции в сфере педагогики, придерживаться которых необходимо для актуализации педагогической деятельности. К такой тенденциозной отрасли относится личностно-ориентированное обучение, в соответствии с ключевыми понятиями которого обучающийся становится центром образовательного процесса и вовлекается в процесс организации и оптимизации образовательной деятельности. Он самостоятельно выбирает и разрабатывает индивидуальный образовательный маршрут, в соответствии с которым происходит его обучение и воспитание.

**Выводы.** Исходя из этого, можно заключить, что исключительно гармоничное и правильное комбинирование традиционных и инновационных методов обучения иностранному языку современных молодых людей может привести к максимально положительному и концептуальному результату. Нельзя пренебрегать традиционными и избегать инновационных технологий, поскольку это может привести к дисгармонии и недостаточной развитости лингвистической культуры молодого поколения.

**Аннотация.** Настоящая статья посвящена рассмотрению и изучению теории применения традиционных и инновационных технологий обучения иностранному языку в современной высшей школе. Рассматривается специфика преподавания иностранного языка, а также выявляются ключевые принципы этого процесса.

**Ключевые слова:** традиционные технологии обучения, инновационные технологии обучения, современная педагогическая наука, преподавание иностранного языка, обучение иностранному языку в вузе.

**Annotation.** This article is devoted to the consideration and study of the theory of application of traditional and innovative technologies of teaching a foreign language in modern higher education. The specificity of teaching a foreign language is considered, and the key principles of this process are identified.

**Keywords:** traditional teaching technologies, innovative teaching technologies, modern pedagogical science, teaching a foreign language, teaching a foreign language at a university.

#### **Литература:**

1. Мухаммедова, Н.К. Инновационные технологии в обучении иностранному языку студентов технического вуза / Н. К. Мухаммедова // Academy. – 2019. – № 2 (41).
2. Щербакова, М.В. Инновационные технологии обучения иностранному языку в вузе и школе: реализация современных ФГОС: сборник научных трудов по материалам Четвертой Международной научно-практической конференции (г. Воронеж, 19-20 февраля 2019 г.); в 2 ч. / [отв. ред. М.В. Щербакова]; Воронежский государственный университет. – Воронеж: Издательский дом ВГУ. – 2019.
3. Янкина, Н.В. Традиционные подходы и инновационные технологии в обучении студентов неязыковых специальностей иностранным языкам / Н.В. Янкина // Вестник ОГУ. – 2013. – № 2 (151).

УДК 371

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ И ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СО СТУДЕНТАМИ**

*кандидат педагогических наук, доцент Брутова Марина Алексеевна  
Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова (г. Архангельск);  
кандидат педагогических наук, доцент Буторина Анастасия Николаевна  
Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова (г. Архангельск)*

**Постановка проблемы.** Образовательная политика Российской федерации ориентирует нас на создание условий для овладения студентами профессиональных компетенций, направленных на овладение способностью взаимодействовать с различными субъектами образовательного процесса, в том числе в сложных социально-педагогических ситуациях, формирование способности анализировать социально-педагогические явления, психолого-педагогические условия эффективности процесса воспитания, социализации и развития личности. Это стимулирует преподавателя к поиску не всегда традиционных и

привычных методов, технологий и форм не только организации обучения, но и взаимодействия со студентами. Такими формами являются формы активного и интерактивного взаимодействия педагога с обучающимися.

**Изложение основного материала исследования.** Мухина Т.Г. под активными формами проведения занятий понимает такие «формы организации образовательного процесса, которые способствуют разнообразному (индивидуальному, групповому, коллективному) изучению (усвоению) учебных вопросов (проблем), активному взаимодействию обучаемых и преподавателя, живому обмену мнениями между ними, нацеленному на выработку правильного понимания содержания изучаемой темы и способов ее практического использования» [1, с. 12-18].

При этом данные формы взаимодействия позволяют решать задачи личностного развития обучающегося, работать над активизацией мышления студента, создавать условия для самостоятельного творческого принятия решений, повышения степени мотивации обучаемых; формирование у обучающихся мнения и отношения; формирование жизненных и профессиональных навыков и т.д.

В образовательном процессе в вузе использование активных и интерактивных форм взаимодействия позволит создавать условия для формирования профессиональных компетенций, качеств и способностей к интеллектуальной и коммуникативной деятельности. Использование интерактивных форм взаимодействия способствует тому, что студенты овладевают интерактивными умениями в контексте их будущей профессиональной деятельности, если они активно включены в этот процесс и проявляют интерес к своей будущей деятельности.

В рамках учебных занятий со студентами Высшей школы психологии, педагогики и физической культуры Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова используются такие формы взаимодействия, как кейс-метод, мастер-класс, дискуссионный просмотр и анализ художественных и мультипликационных фильмов, деловые, имитационные и организационно-деятельностные игры, диалоговые технологии и др. Остановимся подробнее на характеристике опыта использования некоторых из обозначенных форм.

Игра как активная и интерактивная форма взаимодействия позволяет решать в образовательном процессе следующие задачи:

- создание условий для становления активной позиции обучающихся;
- повышение мотивации, степени эмоциональной включенности студентов в учебный процесс;
- личностный характер полученных знаний, сформированных компетенций, что позволяет им легко актуализироваться;
- задействовать естественные потребности участников, которые при традиционном обучении могут выступать помехами.

В образовательный процесс включается деловая игра как разновидность ролевой игры, направленная на воссоздание предметного и социального содержания профессиональной деятельности будущего специалиста. Используя деловые игры, мы учитываем психолого-педагогические принципы игры:

- имитационное моделирование профессиональной ситуации;
- проблемность;
- совместность деятельности;
- диалогического общения;
- дуплановость [2, с. 22-24].

Деловые игры помогают студентам погрузиться в атмосферу профессиональной деятельности, безусловно, овладеть профессиональными компетенциями, научиться выстраивать профессиональное взаимодействие со специалистами различных организаций. Примерами деловых игр, применяемых нами, являются: «Психолого-педагогический консилиум», «Консультация», «Совет по профилактике в школе» и другие.

Чаще других используется нами имитационная игра как краткий вариант деловой игры. Имитационную игру рассматриваем как взаимодействие студентов друг с другом и преподавателем в условном, вымышленном пространстве. Имитационная игра позволяет не только повысить вовлеченность обучающихся в образовательный процесс, но и увидеть нестандартные решения проблемной ситуации, включиться во взаимодействие, начать работать над формированием компетенций в сфере общения и взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса. На учебных занятиях мы практикуем погружение в стандартные ситуации профессиональной деятельности педагога, социального педагога, педагога-психолога: консультация с субъектами образовательного процесса, индивидуальные беседы, встречи-семинары со специалистами и другое.

На занятиях лекционного и практического типа удачно показывают себя диалоговые формы взаимодействия. На лекциях даже при изучении абсолютно нового материала возможно использовать такую форму как идейная карусель. Она предполагает организацию последовательного обсуждения предложенных вопросов с последующим принятием коллективного решения. При проведении дискуссии студенты разбиваются на микрогруппы (по 4-5 человек). Каждому члену микрогруппы дается чистый лист бумаги и всем задается один и тот же вопрос. Без словесного обмена мнениями все участники записывают на своих листах бумаги спонтанные формулировки ответов на него. Листки с записями в режиме дефицита времени передаются по кругу по часовой стрелке соседям по микрогруппе. В микрогруппах происходит обсуждение сформулированных участниками ответов, предложений и выделение в итоговый список наиболее важных, актуальных из них. Происходит обмен результатами наработок микрогрупп [3, с. 24-30]. Далее выстраивается коллективная дискуссия и принятие окончательного решения или решений.

Довольно интересным способом организации образовательного процесса является дискуссионный просмотр и анализ художественных и мультипликационных фильмов. Просмотр фильма позволяет погрузить студентов в проблемную ситуацию, лучше понять мотивы поступков героев, а, значит, более осознанно подходить к проектированию способов решения проблемы, аргументировано выбирать основной вариант, предвидеть возникновение возможных трудностей в процессе решения педагогической задачи.

Для работы над фильмом мы используем схему обсуждения медиатекстов, предложенную О.А. Барановым и С.Н. Пензиным:

- «вступительное слово ведущего (его цель – дать краткую информацию о создателях фильма, напомнить их предшествующие работы, чтобы аудитория могла выйти за рамки конкретного произведения и обратиться

к другим произведениям этих авторов, если в этом есть необходимость, остановиться на историческом или политическом аспекте событий, не касаясь художественных, нравственных или иных оценок авторской позиции, не пересказывая фабулу произведения), то есть установка на восприятие;

- коллективное «чтение» фильма (коммуникативный этап);
- обсуждение фильма, подведение итогов занятия» [4, с. 135].

Для анализа фильма со студентами разрабатывается примерный перечень вопросов для обсуждения, который может предъявляться им как после просмотра и первого «эмоционального» анализа картины, так и на этапе подготовки к просмотру фильма или в момент вступительного слова ведущего, если в дальнейшем планируется индивидуальная либо групповая работа практического плана.

В работе со студентами возможен дискуссионный просмотр художественных фильмов отечественного и зарубежного производства. Например: «Кука» (Россия, 2007 г.), «Эксперимент 2: Волна» (Германия, 2008 г.), «Похороните меня за плинтусом» (Россия, 2008 г.), «Ловитор» (Россия, 2005 г.), «Хористы» (Франция, Швейцария, Германия, 2004 г.), «Класс» (Эстония, 2007 г.), «Чучело» (СССР, 1983 г.), «Папа» (Россия, 2004 г.), «Волчок» (Россия, 2009 г.), «Ben X» (Нидерланды, Бельгия, 2007 г.), отдельные серии мультипликационного фильма «Маша и Медведь» (Россия, 2013 – 2017 гг.), «4:0 в пользу Танечки» (СССР, 1982 г.) и др.

Студенты старших курсов принимают участие не только в просмотре и анализе фильмов, но и в составлении их аннотированного каталога по таким рубрикам, как:

- аудитория художественного или мультипликационного фильма: подбираются фильмы для использования в работе с родителями обучающихся разного возраста, с младшими школьниками, подростками, юношеством; анализируются и группируются мультфильмы для работы с дошкольниками;
- обсуждаемые проблемы: особенности межличностных отношений обучающихся различного возраста, взаимодействие участников образовательных отношений, формирование среды образовательной организации, различные виды девиантного поведения воспитанников, социализация детей и подростков и др.;
- методическая копилка воспитателя, учителя начальных классов, социального педагога [5].

При работе с будущими социальными педагогами, учителями начальных классов, воспитателями мы достаточно часто используем кейс-метод. Кейс-метод, или метод анализа конкретных ситуаций, занимает промежуточное место между дискуссионными и игровыми методами. Но это достаточно трудоемкая и сложная форма работы, которая требует специальной подготовки. Как правило, на начальном этапе кейс-метод сводится к «описанию индивидом случая из своей повседневной или профессиональной практики» [6]. На младших курсах подготовку мы начинаем с решения педагогических или социально-педагогических (в зависимости от специальности или профиля подготовки) задач. Под задачей нами понимается конкретная ситуация или четкое изложение случая из профессиональной практики, используемое в качестве учебной модели. Задача, как правило, включает в себя противоречие (конфликт) [6].

Для систематизации такой работы и обучения решению задач за основу берем «План анализа педагогической ситуации», который предложил А.А. Реан [7, с. 108]. В процессе работы (от предмета к предмету, от младшего курса к старшему) данный план модифицируется и усложняется. Например, добавляется пункт, посвященный анализу нормативно-правовой документации, являющейся основанием для разрешения ситуации. При первоначальном обучении решению ситуаций, на младших курсах, мы используем следующую упрощенную схему:

- знакомство с ситуацией;
- пересказ ситуации с использованием профессиональной лексики;
- выделение проблемы (проблем), лежащей в основе ситуации;
- формулировка цели и задач;
- определение вариантов решения ситуации;
- обоснование эффективности.

Сложнее всего студентам, как правило, дается определение проблемы (проблем), которая лежит в основе ситуации, так как верное определение проблемы – залог успешности в решении ситуации. Кратко проиллюстрируем некоторыми примерами данный этап решения ситуации. В обучении определению проблемы нам помогает мультипликационный фильм «Маша и Медведь», особенно – 1 серия «Первая встреча». Студентам предлагается выделить проблемы девочки Маши. И с этим, как правило, никаких сложностей не возникает. И есть еще одна особенность – Машу не жалко, так как она не реальный ребенок, а вымышленный персонаж, герой мультипликационного фильма. Медведь, в данном случае, рассматривается как другой взрослый, который находится рядом с ребенком, у которого есть явные сложности, например, в процессе социализации. После выделения и обсуждения проблем со студентами, берем одну, которая нашла наибольший отклик и заинтересовала студентов, и составляем план (а иногда даже программу) работы с Машей. Некоторые моменты в решении ситуации, например, беседу с ребенком (в нашем случае – с девочкой Машей) проигрываем в группе, распределяя роли, выделяя отдельно педагога, анализируем свои ощущения и содержание беседы. Для подобной работы подходят так же некоторые из обозначенных выше кинофильмов, выделение проблем происходит уже в них (более сложный сюжет, большее количество героев, более сложная ситуация и т.п.).

После обучения выделению проблем постепенно переходим к решению педагогических или социально-педагогических ситуаций. На следующем этапе такой работы предлагаем обучающимся не только решать уже готовые ситуации, но и самим их готовить и предлагать своим однокурсникам. Постепенно в этой работе переходим к решению и составлению кейсов.

**Выводы.** В целом, использование активных и интерактивных форм взаимодействия со студентами позволяет не только решать задачи по формированию профессиональных компетенций, но и повышает познавательную и социальную активность обучающихся, мотивацию, динамику учебного занятия.

**Аннотация.** В статье представлена попытка осмыслить возможности использования активных и интерактивных форм взаимодействия в системе высшего образования, приведены примеры включения некоторых форм взаимодействия в содержание учебных занятий со студентами.

**Ключевые слова:** формы взаимодействия, образовательный процесс в вузе, активные формы взаимодействия, интерактивные формы взаимодействия.

**Annotation.** The article presents the results of an empirical study of the features of school anxiety in younger students who are brought up in boarding schools. the author revealed that for younger students who are brought up in

a boarding school, often characterized by high-level indicators of school anxiety, indicating a pronounced emotional distress.

**Keywords:** primary school student, school anxiety, boarding school students, school anxiety in children brought up in boarding school.

**Литература:**

1. Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе / сост. Т.Г. Мухина. – Н.Новгород: ННГАСУ, 2013.
2. Использование активных и интерактивных образовательных технологий / авт.-сост. М.Г. Савельева и др. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013.
3. Использование активных и интерактивных образовательных технологий / авт.-сост. М.Г. Савельева и др. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013.
4. Баранов О.А., Пензин С.Н. Фильм в воспитательной работе с учащейся молодежью. – Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 2005.
5. Брутова М.А., Буторина А.Н. Обучение студентов решению профессиональных задач в педагогической деятельности // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. - № 57-10. – С. 86-93.
6. Быков А.К. Методы активного социально-психологического обучения: учебное пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 160 с.
7. Брутова М.А., Буторина А.Н., Малыхина Е.В., Маракушина И.Г. Теоретические и методические основы социально-педагогической деятельности специалиста: учебное пособие. – Архангельск: КИРА, 2017. – 158 с.

УДК 372.874

**ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА РАЗВИТИЕ  
ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ**

*студентка Валимухаметова Анна Дмитриевна  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего  
образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);  
кандидат педагогических наук, доцент,  
заведующий кафедрой искусств Овсянникова Оксана Александровна  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего  
образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)*

**Постановка проблемы.** Общество двадцать первого века нуждается в творческих людях, способных находить пути самовыражения. Конечно, осознанные попытки самовыражения формируются ещё в школьные годы, в среде, которая тем или иным образом оказывает влияние на многие психологические характеристики личности. Школьная образовательная среда может оказывать влияние на познавательный интерес учеников. Эту проблему рассматривали такие авторы, как Т.Н. Щербакова, Г.А. Ковалев, В.А. Ясвин и другие, они писали о том, какое влияние оказывает пространственно-предметный компонент на организацию этапов образовательного процесса. Однако никто из вышеперечисленных ученых не рассматривал проблему разработки диагностического инструментария по изучению влияния школьной образовательной среды на познавательный интерес к изобразительному искусству [3], [2], [5].

**Изложение основного материала исследования.** Познавательный интерес имеет большое значение в обучении каждого школьника. Шукина Г.И. познавательным интересом называет «активную познавательную направленность человека на тот или иной предмет, явление или деятельность, связанную с положительным эмоциональным отношением к ней» [4, с. 134]. Именно мотивация к учебной деятельности формирует желание узнавать новое, стремится к познанию и совершенствованию тех или иных навыков. Таким образом дело обстоит и в обучении изобразительному искусству. Существуют различные средства развития познавательного интереса школьников к изобразительному искусству, один из которых образовательная среда.

Она состоит из комплекса воспитания, обучения и социализации ученика, на которые существенно влияют ряд факторов и условий, то есть образовательная среда является системой сбалансированных сочетаний внешних и внутренних факторов. Т.Н. Щербакова определяет качество образовательной среды с помощью пространственно-предметного содержания. Не исключает влияние социальных отношений внутри среды и социального компонента.

Основным совокупным критерием качества образовательной среды выступает способность обеспечить всем участникам образовательного процесса условия для эффективного личностного саморазвития [3].

Рассматривая школьную образовательную среду, Головлева С.М. выделяет три компонента: материальный, общественный и духовный. В данном исследовании нас будет интересовать материальный компонент.

К материальному компоненту автор относит помещения, обстановку, в которой реализуется деятельность, носители содержания и внутреннюю инфраструктуру образовательной организации [1].

Проанализировав понятия «познавательный интерес», «образовательная среда», можно сформулировать ключевое понятие данной работы. Познавательный интерес к изобразительному искусству в школьной образовательной среде мы понимаем как инициативность в приобретении знаний в области изобразительного искусства и способность преобразовывать предметно-образовательную среду.

На основе данного понятия были выведены следующие показатели: инициативность в приобретении знаний в области изобразительного искусства; способность преобразовывать предметно-образовательную среду.

По каждому показателю разработано диагностическое задание с применением методов: тестирование и творческое задание. Опишем сущность диагностических заданий по показателям.

Первое диагностическое задание было направлено на выявление уровня инициативности в приобретении знаний в области изобразительного искусства. Для выявления результатов применялся диагностический

метод тестирования. Тестирование содержало 6 вопросов с выбором варианта ответа или формулировкой собственного развёрнутого ответа. Тестирование проводилось в общеобразовательной школе среди параллели седьмых классов. Подросткам были предложены следующие вопросы теста.

1. Рассмотрите учебный класс. Какие элементы интерьера заставляют Вас погружаться в атмосферу творчества? Перечислите их.

2. Как вы думаете, чего не хватает в учебном классе изобразительного искусства? Нужный ответ отметьте.

- Дополнительной мебели (парты, стулья).
- Мольбертов.
- Компьютеров (для работы над компьютерной графикой).
- Наглядных учебных пособий.
- Репродукций художников.
- Места для размещения выставочных экспозиций.

3. Рассмотрите фотографии художников в их мастерских. Отметьте, что общего между интерьером всех мастерских? (представлены фотографии Марка Шагала, Пабло Пикассо, Эдварда Мунка).

4. Как Вы считаете, должен ли учебный класс изобразительного искусства быть похожим на мастерскую художника? Обоснуйте свой ответ.

5. Что, по-вашему, мнению является наиболее важным элементом интерьера в учебном классе изобразительного искусства? Выберите 3 варианта:

- Хорошее естественное освещение.
- Мультимедийный экран.
- Мольберты.
- Наличие искусственного освещения.
- Картины как элементы декора.
- Арт-объект (опишите какой).

6. Оцените по шкале от 1 до 5 своё желание заниматься изобразительным искусством в свободное от учёбы время, где 5 – это сильное желание, а 1 – отсутствие желания. Нужный ответ обведите.

В ходе диагностики были установлены показатели «высокий, средний и низкий», направленные на определение качества развития показателей по избранному качеству.

Высокий уровень (3 балла) – учащийся знает элементы интерьера и мебели, может сформулировать развёрнутый ответ на вопрос, проводит параллели между интерьером мастерских и учебным классом. Средний уровень (2 балла) - учащийся затрудняется назвать конкретные элементы интерьера или мебели, с трудом формулирует развёрнутый ответ на вопрос. Низкий уровень (1 балл) - учащийся не знает элементы интерьера и мебели, не может сформулировать ответ на вопрос. В ходе выполнения данного задания у нескольких учеников возникли вопросы, связанные с заданием, большая часть учащихся выполнила работу на низком уровне.

Второе диагностическое задание было направлено на выяснение способности организовывать и преобразовывать предметно-пространственную среду. Применяемый диагностический метод - творческое задание. Задание формулировалось следующим образом: рассмотрите учебный класс изобразительного искусства. Подумайте, какие элементы интерьера помогают погрузиться в творческую атмосферу, а какие вызывают обратные эмоции. Что Вам хотелось бы изменить в классе? Продумайте интерьер и изобразите его на рисунке. Не ограничивайте себя в фантазии и материалах. Нарисуйте художественный класс с интерьером, который будет максимально способствовать Вашему творческому самовыражению. По данному показателю были определены следующие уровни.

Высокий уровень (3 балла) – учащийся изображает не только стены, парты и настенную доску, но и дополнительные элементы интерьера: цветы, книжные полки с книгами, большие окна, картины и наглядные пособия, размещенные на стене. Учащийся использует законы перспективы. Рисунок отличается оригинальностью. Средний уровень (2 балла) - учащийся изображает стены, парты и 2-3 дополнительных элемента интерьера. Низкий уровень (1 балл) - учащийся изображает класс однообразно, используя только те элементы интерьера, которые действительно присутствуют в классе. Рисунок не отличается оригинальностью.

В ходе выполнения данного задания у нескольких учеников возникли вопросы, связанные с заданием, примерно половина учащихся справилась с работой на среднем уровне выполнения задания.

В ходе диагностики были достигнуты следующие результаты. По первому показателю «инициативность в приобретении знаний в области изобразительного искусства» высокий уровень выявился у 10% респондентов (3 человека), средний и низкий показатель проявились примерно поровну по 43% (12 человек) и 47% (13 человек).

По второму показателю «способность организовывать и преобразовывать предметно-пространственную среду» низкий уровень обнаружился у 60% школьников (17 человек), средний – у 25% подростков (7 человек), высокий уровень развитости показателя был выявлен у 15% школьников (4 человека).

**Выводы.** Можно сделать вывод, что оба показателя «познавательный интерес к изобразительному искусству в школьной образовательной среде» у школьников на этапе начальной диагностики представлены в основном низким уровнем. Однако, средний и высокий уровни тоже были выявлены, что ставит перед нами следующие задачи:

- необходимо дать подросткам основы создания образовательной среды, способной создавать благоприятную эмоционально-мотивационную обстановку в учебном классе;
- научить создавать внутри образовательной среды возможность многофункционального использования элементов;
- предложить работу над созданием целостного пространства для учащихся.

Поставленные задачи будут осуществляться в ходе выполнения развивающих заданий на уроках изобразительного искусства в общеобразовательной школе. Необходимо соблюдение определённых условий, а также верно подобранных форм и методов работы с учащимися, направленных на развитие обозначенного качества.

**Аннотация.** Статья посвящена разработке диагностического инструментария по исследованию уровня развития у подростков познавательного интереса к изобразительному искусству в школьной образовательной среде, проведению начальной диагностики изучаемого термина, её анализу. Проблема изучена недостаточно, нуждается в исследованиях и дополнениях не только в теории, но и практике художественного образования общеобразовательной школы. Образовательная среда служит не только обязательным элементом оснащения каждой общеобразовательной школы, но и способна влиять на познавательный интерес учащихся положительным образом. На основе уточненного понятия «познавательный интерес к изобразительному искусству в школьной образовательной среде» формулируются показатели данного качества подростков, для каждого показателя разработаны методы и диагностические задания для учеников общеобразовательной школы.

**Ключевые слова:** образовательная среда, интерьер, подростки, диагностический инструментарий, метод творческих заданий, метод тестирования.

**Annotation.** The article is devoted to the development of diagnostic tools for the study of the level of development of teenagers' cognitive interest in the visual arts in the school educational environment, the initial diagnosis of the term under study, and its analysis. The problem has not been sufficiently studied and needs research and additions not only in the theory, but also in the practice of art education in secondary schools. The educational environment is not only a mandatory element of equipment for every secondary school, but also can influence the cognitive interest of students in a positive way. Based on the refined concept of "cognitive interest in the visual arts in the school educational environment", indicators of this quality of adolescents are formulated, and methods and diagnostic tasks for secondary school students are developed for each indicator.

**Keywords:** educational environment, interior, teenagers, diagnostic tools, creative tasks method, testing method.

**Литература:**

1. Головлева С.М. Компоненты образовательной среды субъектно-ориентированного педагогического процесса. // Ярославский педагогический вестник. 2015. №4. С. 18-22.
2. Ковалев Г.А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда // Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 13-23.
3. Щербакова Т.Н. К вопросу о структуре образовательной среды учебных учреждений. // Молодой ученый. 2012. №5. С. 545-548.
4. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в психологии. Москва: Просвещение, 2006. 382 с.
5. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва: Смысл, 2001. 365 с.

УДК 371

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ГУМАНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

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

**Постановка проблемы.** Современное высшее образование пестрит проблемами и актуальными вопросами, требующими рассмотрения и оптимизации со стороны ведущих педагогов. Оно определяет дальнейшее развитие различных профессиональных областей, отвечает требованиям современного рынка труда, формирует принципиально новый ряд специалистов многопрофильного уровня. Особенно ярким и явным становится вопрос о гуманизации системы высшего профессионального образования, которая на сегодняшний день является приоритетной по-своему значению, поскольку реализует стратегическое направление профессионального образования.

Гуманизация стимулирует подготовку специалиста не только для профессиональной деятельности, но и для творческой, социальной, гуманистической, гражданской, патриотической. Это связано с тем, что она является важным элементом процесса перехода учебного процесса от экстенсивно-информационной модели к проблемно-аналитической. Иными словами, она призвана оптимизировать процесс получения будущими специалистами компетенций как общего, так и специального характера [1]. Кроме того, она позволяет преодолеть разрыв между гуманитарными и не гуманитарными дисциплинами, что значительно расширяет потенциал современных специалистов, а также стимулирует их к развитию различных способностей как гуманитарного, так и не гуманитарного плана, актуализируя их и делая их многопрофильными профессионалами.

В целом же идеи гуманизма охватывают достаточно длительный период не только в педагогике, но и в других социальных структурах. Многие ученые, философы, представители творческих профессий, социальные лидеры мнений уделяют достаточно большое внимание идеям гуманизма, защиты чести, достоинства и прав индивида, а также стремятся к формированию системы всестороннего развития личности, преобладания гармонии индивидуальных и социальных интересов, что позволяет сформировать здоровое гражданское общество [1].

**Изложение основного материала исследования.** В центре идеи гуманизма лежит представление о том, что основополагающей ценностью является личность и личностное развитие человека. Это несколько соприкасается с современными тенденциями перехода к личностно-ориентированному обучению, существующим в современной педагогической науке. Такое обучение ставит в центр образовательного процесса обучающегося и его идеи, способности, личностные характеристики, соприкасаясь и дублируя основные положения теории гуманизма.

Кроме того, важно отметить, что гуманизация на сегодняшний день является теоретической основой высшего профессионального образования, поскольку включает в свой состав профессиональные, интеллектуальные и социально-психологические качества, влияющие на индивидуальность, позволяющие

решать задачи научно-технического и научно-исследовательского, социального характера, что позволяет сделать гуманизацию центральным объектом и ориентиром для развития всевозможных социальных институтов [2].

Особую роль в системе гуманизации занимает гуманитаризация, которая воплощает принципы гуманизации, ориентируется на учебно-практическую деятельность заведений профессиональной подготовки специалистов, реализуемую в области формирования материальных, организационных, духовных, нравственных условий для развития личности обучающегося. При этом гуманитаризация основывается на общечеловеческих и национальных ценностях народа, а также является значимой частью этнопедагогики [1].

Гуманитаризация предусматривает оптимизацию связи и взаимодействия естественнонаучного, технического и общегуманитарного образования, в соответствии с чем формируется целостная совокупность знаний о личности, природе, обществе. Такое целостное понимание позволяет современному специалисту осознавать и принимать себя как важного элемента социальных взаимоотношений [2]. Иными словами, гуманитаризация и гуманитаризация в совокупности являются единством теории и практики, о чем нами говорилось в самом начале данной статьи. Подкрепление теоретических основ практической деятельностью всегда ведет к возрастанию уровня профессионализма, совершенствованию личных и профессиональных способностей, а также к формированию комплекса коммуникативных способностей, необходимых каждому современному человеку.

Важным методологическим аспектом гуманизации высшего образования является то, что проблема гуманизации реализуется на многих национальных уровнях, является интернациональной и находит свое решение в структуре различных образовательных систем европейских, американских и азиатских государств. Современный мир стремится к максимизации эффекта гуманизации, воспитанию толерантной, чувственной, эмпатийной, свободной личности, способной справедливо анализировать происходящие в мире явления и процессы. Важно сформировать человека, способного к самостоятельной контролирующей деятельности, самоорганизации и самоконтролю [1].

Отметим некоторые существующие на сегодняшний день тенденции в сфере гуманизации системы высшего образования, которые легли в основу методологии гуманизации высшего образования.

Во-первых, на сегодняшний день в инженерно-технических вузах многих цивилизованных государств ведется подготовка специалистов-гуманитариев, которые ориентируются на поддержку и обслуживание гуманитарных предприятий. Такое положение вещей свидетельствует о значительном преодолении существующих на протяжении веков паттернов, а также о совершенствовании системы технического образования. Это – значительный шаг навстречу гуманизации профессиональной подготовки специалистов, а также значительная предпосылка к дальнейшему развитию этой области.

Во-вторых, образование, следующее идеям гуманизации, направлено на формирование специальных факультетов с определенным сроком обучения и профессиональной подготовки специалистов, на создание курсов повышения квалификации, системы дополнительного образования. Это позволяет даже студентам-техникам получать комплексное образование, с учетом как технических, так и гуманистических требований.

В-третьих, все чаще формируются советы по гуманитарному образованию, причем участие в них принимают ведущие педагоги не только гуманитарной, но и технической сферы, а также руководящий состав организации. В ходе такой деятельности регламентируется образовательно-воспитательный потенциал организации в сфере гуманизации образования, а также формируется новый спектр вопросов, относящихся к этой проблеме.

В-четвертых, значительно совершенствуется методика преподавания как общих, так и специальных дисциплин, которая базируется на переходе к новым технологиям обучения, в том числе инновационным. Таким образом гуманизация образования приобретает новые характеристики, отвечает современным требованиям в данной сфере [1; 2].

**Выводы.** На сегодняшний день ключевой задачей каждого современного вуза является гуманизация образования, переход к личностно-ориентированному обучению. Однако существует ряд проблем и задач, реализация которых в отношении гуманизации. Нельзя сказать, что достижения в данной области крайне малы и не значительны, поскольку любое изменение стимулирует развитие данной деятельности во всех вузах страны. Однако необходимо добиться большего эффекта и стимулировать повсеместную гуманизацию образования. Для этого важно правильно и системно направлять работу кафедр, управленческого и педагогического персонала учебных заведений профильного порядка на формирование новых технологий, методов и инструментов для оптимизации процесса обучения и воспитания, а также гуманизации образования будущих специалистов.

**Аннотация.** Представленный научный труд направлен на исследование ключевых методологических аспектов гуманизации системы высшего профессионального образования в условиях быстро меняющихся общественно-образовательных стандартов и тенденций. Рассматривается роль гуманизации и гуманитаризации образования в рамках современного образовательного процесса и процесса профессиональной подготовки специалиста как гуманитарного, так и технического профиля. Особое внимание уделяется принципам и механизмам гуманизации, рассмотрению специфики процесса гуманитаризации.

**Ключевые слова:** гуманизация высшего образования, высшее профессиональное образование, гуманитаризация образования, методологические аспекты и предпосылки гуманизации образования.

**Annotation.** The presented scientific work is aimed at researching the key methodological aspects of humanizing the system of higher professional education in the context of rapidly changing social educational standards and trends. The role of humanization and humanitarization of education in the framework of the modern educational process and the process of professional training of a specialist of both humanitarian and technical profile is considered. Special attention is paid to the principles and mechanisms of humanization, consideration of the specifics of the professional humanitarization.

**Keywords:** humanization of higher education, higher professional education, humanization of education, methodological aspects and prerequisites for the humanization of education.

**Литература:**

1. Добрускин, М.Е. Гуманизация как стратегия высшего образования / М.Е. Добрускин // Философия и общество. – Выпуск № 3 (40). – 2005.

2. Сизова, Ю.С. Гуманитаризация высшего образования как направление его гуманизации / Ю.С. Сизова // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2016 г.). – Самара: ООО «Издательство АСГАРД», 2016. – С. 261-266.

УДК 372

## РЕЖИМ ДНЯ КАК СРЕДСТВО ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

*студент Горькова Галина Сергеевна  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический  
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);  
старший преподаватель Вершинина Анна Юрьевна  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический  
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)*

**Постановка проблемы.** Ранний возраст – это период закладывания фундамента здоровья человека, основы физического, психического и личностного развития. Организм ребенка раннего возраста находится в состоянии непрерывного роста и развития, которые протекают с разной интенсивностью [2].

Согласно психолого-педагогическим исследованиям (Н.М. Аксариной, В.Г. Алямовской, В.С. Мухиной, Е.О. Смирновой, С.Л. Новоселовой, М.И. Лисиной, О.Л. Печоры, Л.П. Павловой, М.Ю. Стожаровой, Э.Г. Пилюгиной и др.), ранний возраст является одним из важных в жизни ребенка и во многом определяет его будущее развитие в психологическом плане.

Среди различных условий, обеспечивающий необходимый уровень физического и психического, одним из ведущих мест отводится режиму.

Правильная организация дня с соблюдением времени, отведенного на умственную и физическую деятельность, развлекательные мероприятия, прием пищи и сон позволяет повысить работоспособность ребенка, оптимизировать его физическое развитие, воспитать трудолюбие, развивать стремление к познанию и развитию. Соблюдение режима питания и сна позволяет сохранить здоровье ребенка на должном уровне и способствует повышению его физической активности [1].

**Изложение основного материала исследования.** Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее ФГОС ДО) перед воспитателями ставит основные задачи, которые педагогу необходимо соблюдать и выполнять [4].

Первая и самая важная задача, заключается в охране и укреплении физического и психического здоровья детей, в том числе и эмоционального.

В режиме дня большое значение отводится двигательной активности, которая включает в себя организованную (утренняя гимнастика, НОД, физкультминутки) и самостоятельную (подвижные игры, физические упражнения) деятельность детей.

Организация утренней гимнастики направлена на поднятие эмоционального и мышечного тонуса. В соответствии с возрастом детей увеличивается продолжительность и усложнение упражнений.

Приведем пример, утренней гимнастики детей первого года жизни. Необходимо помнить, что в данном возрасте, главным является игра:

- общеразвивающие упражнения (ходьба обычная, ходьба на носочках; бег обычный, бег в рассыпную);
- подвижные имитационные игры («Петушок», «Медведи», «Синички»);
- простые гимнастические упражнения (присесть, перешагнуть, перепрыгнуть);
- музыкальные упражнения, развивающие чувство ритма – сопровождающиеся стихами или песенками.

Организация физкультминуток и разминок применяются с целью предупреждения переутомления на занятиях, которые требуют от детей раннего возраста сосредоточенности внимания и умственной деятельности. Физкультминутки и разминки способствуют двигательной активности детей и состоят из двух-трех упражнений, например, «Забрось мяч в корзину», «Сбей кеглю» и др.

Организация НОД по физической культуре способствует поддержанию оптимальной двигательной активности. Приведем пример основных упражнений:

### Общеразвивающие упражнения

«Спрячем лучики от тучки».

И.п. стоя, ноги на ширине плеч, руки за спину.

Выполнение: наклониться вперед, показать лучики, вернуться в исходное положение. (3-4 р.)

«Лучики играют в прятки».

И.п. стоя, руки внизу.

Выполнение: присесть, обхватить руками колени, выпрямиться (3-4 р.)

### ОВД

«РИТМИЧНАЯ ИГРА «СОЛНЫШКО»

Вот как солнышко встает

(медленно поднимают руки вверх)

Выше, выше, выше!

К ночи солнышко зайдет

(медленно опускают руки)

Ниже, ниже, ниже.

Хорошо, хорошо

(«Фонарики»)

Солнышко смеется,

А под солнышком всем

(хлопают в ладоши)

Весело поется.

Организация прогулки. Прогулка – одна из важнейших режимных моментов, во время которой дети могут в полной мере реализовать свои потребности. Прогулка содержит такие компоненты как: подвижные игры (организованные как воспитателем, так и самими детьми), индивидуальные работы, направленные на развитие двигательной активности.

Самостоятельная деятельность детей раннего возраста, организуется в разное время дня. Для организации данной деятельности в группе должны находиться разнообразное оборудование, инвентарь, помогающий создать игровую среду, в том числе и физкультурную.

Вторая задача - формирование общей культуры личности детей, в том числе ценностей здорового образа жизни, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка.

Развитие культурно-гигиенических навыков это важная часть культуры поведения. Формирование их происходит в игре, труде, занятиях и быту. Воспитание культурно-гигиенических навыков включает широкий круг задач:

- развитие простейших навыков поведения во время приема пищи (правильно пользоваться ложкой, не крошить хлеб, не разговаривать за столом), умывания (умение правильно пользоваться мылом, полотенцем, расчёской и носовым платком);

- формирование начального представления о здоровье (начинается с чистоты тела, соблюдение навыков гигиены и опрятности).

Трудовая деятельность в раннем возрасте решается через задачи навыков самообслуживания, используя игровые приемы, которые способствуют положительному эмоциональному благополучию.

Навыки самообслуживания всегда сопровождаются показом и объяснением воспитателя. Например, обучая детей правильно мыть руки, педагог показывает данные действия сначала на себе, затем вносит игрового персонажа, и только после того как дети смогли правильно составить алгоритм, выполняют сами.

Первая система ребенка раннего возраста отличается быстрой утомляемостью. Восстановлению нервной системы и психической деятельности способствует сон. Для правильной организации сна необходимо соблюдать простые правила, такие как: проветривание помещений (спальни и групповой комнаты), удобные и правильно подобранные кровати (в соответствии с возрастом); затемнение спальни и тишина.

Воспитатель следит, чтобы дети заняли в кровати удобную позу, помогает укрыться одеялом; настроиться на сон, проговаривая ласковым, добрым голосом фразы: «Петенька, закрой глазки», «Катюша, повернись на бок и закрой глазки, постарайся уснуть» и т.д.

Игра направлена на развитие всестороннего воспитания личности. Подвижные игры развивают физические качества (быстроту, ловкость, гибкость, силу) и влияют на рост, развитие двигательной активности, на формирование правильной осанки детей:

- направлены на развитие ловкости и быстроты «У медведя на бору», «Ворона и синички»;
- направлены на развитие силы «С кочки на кочку», «Мышеловка»;
- направлены на развитие гибкости «Салки», «Кошки-мышки» и т.д.

В раннем возрасте так же важную роль играют чувства и эмоции. Благодаря которым, ребенок в первые месяцы своей жизни может общаться со взрослыми. Ребенок первого года жизни эмоционально возбужден, впечатлив, что влияет на поведение. Отрицательные эмоции чаще всего возникают на нарушение режима дня (неправильные часы приема пищи, умывание, отсутствие общения с взрослыми).

Эмоции детей второго года жизни тесно связаны с предметной деятельностью. Переживания детей связаны с умениями и результатами деятельности. К концу второго года жизни малыш получает удовлетворение от игры. Возникают переживания, связанные не только с действиями, но и с сюжетом. Ребенок радуется и самому действию, и тому, что оно происходит в организованной им игре.

К 3 годам переживания ребенка неразрывно связаны с сюжетно-ролевой игрой. Например, «Ой! Картошка зажарилась!» - восклицает малыш и берет лопаточку и оттирает картошку от сковородки. Эмоциональный отклик показывает значимость данной игры для ребенка. На данном этапе появляется сопереживание, сочувствие к другому человеку или к ситуации.

Необходимо подчеркнуть, что для здоровья ребенка очень важно обеспечение положительно эмоционального благополучия, так как понимание своих эмоций и чувств является ключевым моментом в развитии личности растущего человека.

**Выводы.** Роль педагога дошкольной образовательной организации состоит в организации педагогического процесса, сберегающего здоровье ребенка и воспитывающего ценностное отношение к здоровью. Таким образом, правильное физическое воспитание в сочетании с отвечающим гигиеническим требованиям режимом дня, достаточной продолжительностью сна и разумным питанием - это залог нормального роста и развития ребенка.

**Аннотация.** В статье рассматривается влияние режима дня на физическое развитие и здоровье ребенка. Авторами проанализирована научная, методическая и психолого-педагогическая литература по данной теме. Режим дня должно выступать в качестве приоритетного воспитательного средства, ориентированного на всестороннее развитие ребенка раннего возраста.

**Ключевые слова:** ребенок раннего возраста, дошкольная образовательная организация, режим дня, физическое развитие.

**Annotation.** The article examines the influence of the daily regimen on the physical development and health of the child. The authors analyzed the scientific, methodological, psychological and pedagogical literature on this topic. The daily regimen can act as a priority educational tool, focused on the all-round development of a young child.

**Keyword:** early childhood, preschool educational organization, daily routine, physical development.

#### **Литература:**

1. Белинова Н.В., Вершинина А.Ю. Использование дидактических игр в сенсорном воспитании детей раннего возраста // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 65-4. С. 31-35.
2. Бичева И.Б., Муравьева И.А. Взаимодействие с родителями детей раннего возраста в период адаптации к дошкольной образовательной организации // Детский сад от А до Я. 2017. № 6 (90). С. 48-56.
3. Будагова Д.М., Вершинина А.Ю. Сотрудничество детского сада с семьей в процессе развития навыков самостоятельности у детей раннего возраста // Неофит: сборник статей по материалам научно-практических конференций аспирантов, магистрантов, студентов. Мининский университет. 2020. С. 91-95.
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»

**РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА С ПОМОЩЬЮ 3D-МОДЕЛИРОВАНИЯ**

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

*учитель Ашихман Кристина Олеговна*

*Государственное областное бюджетное общеобразовательное учреждение  
«Центр психолого-педагогической коррекции и реабилитации» (г. Великий Новгород);*

*учитель Егорова Ирина Сергеевна*

*Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Школа №36» (г. Великий Новгород)*

**Постановка проблемы.** На сегодняшний день создаются и совершенствуются различные технические, технологические устройства и процессы, как следствие возникает необходимость развития человеческой цивилизации. Общество оцифровано и технологизировано, где техника является составной частью системы инструментальных и аппаратных средств и требует компетентных людей с развитым техническим, инженерным, пространственным мышлением. Одной из проблем – это нехватка специалистов в условиях цифровизации с развитым техническим, пространственным мышлением. Пространственное мышление человека может развиваться всю его жизнь. Развитие пространственного мышления является сложным процессом, протекающий довольно медленно и требующий от человека особого склада ума и многолетних практических навыков. Пространственное мышление формируется в юном возрасте и продолжает свое развитие в процессе формирования обобщенных технических знаний и умений. На наш взгляд развитие пространственного мышления в условиях цифровизации наиболее эффективно осуществляется с помощью трехмерной компьютерной графики.

**Изложение основного материала исследования.** Современное цифровое общество оснащено цифровыми технологиями практически в каждой сфере деятельности человека такие, как медицина, строительство, архитектура, промышленность, образование [2; 3; 4; 6]. Вследствие цифровизации образования существует необходимость внедрять 3D-технологии в рабочие образовательные программы и реализации их на практике, что является целью образования. Преимущества изучения цифровых технологий является развитие пространственного и инженерного мышления и реализация идей с помощью использования специализированного программного обеспечения.

В своих работах доктор психологических наук И.С. Якиманская считает, что пространственное мышление является особым видом мыслительной деятельности, требующий ориентации на уровне теории и практики в процессе решения задач [9].

Российский психолог Я.А. Пономарёв высказывает точку зрения предполагающую, что пространственное мышление выступает видом интеллектуальной деятельности и обеспечивает произведение пространственных образов и оперирование ими в процессе решения практических и теоретических задач [7].

Изучив определения российских психологов, нами было определено, что пространственное мышление – это мыслительный процесс, требующий ориентации и представления в пространстве в решении задач, и основывается на анализе графических изображений, взаимодействия реальных объектов и пространственных свойств. Оно формируется раньше, чем образное мышление и в особенности отчетливо проявляется в раннем онтогенезе.

В работах С.В. Домникова, М.А. Кукушкина, А.С. Домникова, В.В. Феллер, З.П. Матвеева выделяют три основных этапа в онтогенезе ребенка пространственного мышления. Первый этап характеризуется как детский, неосознанный причастности окружающему миру, где в данный возрастной период используются развивающие игры со всевозможными конструкторами. Второй этап является подростковым периодом «наивного прагматизма» и фрагментаризации пространственного мышления, где наступает стадия аналитического восприятия знаний. Каждый основной учебный предмет имеет свой образный и понятийный язык, где традиционная практика образования только усиливает фрагментарность мышления. В среднем школьном возрасте особое внимание уделяется развитию логического мышления, в сравнении с развитием пространственного мышления. В качестве итогов обучения развитого пространственного мышления у учеников старших классов являются сформированными конструктивно-технические возможности эффективного овладения инженерно-техническими специальностями. И третий этап характеризуется как юношеский, осознанной причастности мирозданию как целому на основе научной картины мир. Зачастую данный этап в развитие человека может не наступить и задержаться на втором шаге. Одна из причин возникновения трудностей в будущей профессиональной деятельности недостаточно развитое пространственное мышление в старших классах, что говорит о необходимости развития данного аспекта с раннего возраста и в подростковом периоде [5].

Развития пространственного мышления особенно актуально в условиях цифровизации, где подходы российских авторов берут за основу научно-фундаментальные исследования. Авторами научных психологических работ был реализован подход к изучению пространственного мышления в процессе образовательной деятельности, который подразумевает неразрывную целостную взаимосвязь личного и объективного, демонстрируя компоненты пространственного мышления, создание пространственных образов, а также в процессе решения конструктивно-технологических задач познавательную активность субъекта. Ключевое содержание данного подхода основывается на создании образов через восприятие объектов в пространстве. Уровень такой активности напрямую зависит от овладения субъектом средствами деятельности, а именно способами представления [8].

Для формирования компонентов пространственного мышления необходимо развивать навыки визуального понимания и ощущения пространственных объектов реального мира для дальнейшей работы с чертежами и моделями. Моделирование является наиболее продуктивным средством развития пространственного мышления учащихся, которое позволяет воспроизводить и изучать определенный фрагмент происходящего действия. Пространственное мышление включает элементы процесса создания

модели его материального воплощения, где процесс эстетического созерцания заключается в видении идей и способов ее изготовления, что непосредственно является основополагающей технологией моделирования [1].

В условиях цифровизации мощным образовательным инструментом развития пространственного мышления служат 3D-технологии, где трёхмерная графика входит в раздел компьютерной графики и направлен на создание изображений или видео с помощью моделирования объемных моделей в трехмерном пространстве, а 3D-моделирование это сам процесс создания трёхмерной модели объекта. А в совокупности с новыми аддитивными технологиями 3D-печати – это уже целый комплекс по развитию учащегося в направлении технического творчества.

3D-моделирование работает с проекциями и с пространственными образами, что способствует созданию правильной модели на основе принципов параметричности. Построение осуществляется согласно заданным параметрам, и ассоциативности, также учитывая взаимное изменение элементов, а именно при изменении элемента, учащийся может увидеть, как изменяются другие элементы модели. Данный процесс позволяет быстро переходить от условно-схематических к наглядным изображениям.

Применение 3D-контента способствует мобильно переходить от целого к его элемента, и погружая в тему предмета. Интерактивный контент состоит из сочетания виртуальных лабораторий, текстов и гиперссылок, 3D-видео, интерактивных заданий, игр. Учитель при помощи цифрового оснащения может создать высококачественные учебные материалами, а также визуализировать сложные темы школьной программы, включая трехмерные модели процессов и объектов в традиционные способы обучения, усвоение большего объема информации и облегчить систематизацию знаний.

Применение 3D-технологий позволяет детально изучить внешние и внутренние характеристики стереометрических моделей. Стоящие перед учащимися задачи в программе 3D-моделирования, непросты в решении, но позволяет повысить учебную мотивацию и развить пространственное мышление школьников. Это помогает учащемуся любого уровня активно включиться в учебно-познавательный процесс и максимально проявить себя.

Программа 3D-моделирования требует немалых ресурсов персонального компьютера и вводит школьников в реальный мир, который можно рассмотреть с разных сторон. Существует разнообразное количество программного обеспечения для 3D-моделирования. Для создания базовых и простых моделей используется такие программы, как Tinkercad и SketchUp, для более сложных профессиональных моделей: 3dMax, AutoCad, Компас-3D, OnShape, Blender 3D, Autodesk Fusion 360. Данные программные обеспечения подойдут для работы в среднем и старшем звене, что позволит заложить фундаментальные знания о стретрических моделей, создания объектов.

Следовательно, глубокое изучение процесса построения моделей в программе 3D-моделирования поможет существенно развить творческое и пространственное мышление подростков, а также помочь учащимся в выборе их будущей профессиональной направленности.

**Выводы.** Таким образом, данный теоретический анализ послужил основой для разработки в дополнительном образовании курса “Основы 3D-моделирования для школьников” с целью их заинтересованности и мотивации для дальнейшего развития в сфере 3D-технологий, демонстрируя спектр возможностей современных трехмерных и графических программных средств. Именно это позволит применять 3D-моделирование для развития пространственного мышления.

**Аннотация.** В статье рассмотрены основные компоненты развития пространственного мышления школьников среднего звена с помощью трехмерного моделирования.

**Ключевые слова:** пространственное мышление, развитие пространственного мышления, компоненты, моделирование, модель, 3D-технологии, программы.

**Annotation.** The article discusses the main components of the development of spatial thinking of middle-level schoolchildren using three-dimensional modelling.

**Keywords:** spatial thinking, development of spatial thinking, components, modeling, model, 3D technologies, programs.

#### **Литература:**

1. Василенко А.В., Моделирование как средство развития пространственного мышления - [Электронный ресурс]: – [Режим доступа]: <https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-kak-sredstvo-razvitiya-prostranstvennogo-myshleniya/viewer>
2. Вовк Е.В. Организация взаимодействия учреждения дошкольного образования с родителями воспитанников средствами информационно-коммуникационных технологий // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-1. С. 47-49.
3. Гордиенко Т.П., Альбекова С.Ш. Информационно-коммуникативные технологии в развитии образования // Педагогический вестник. 2019. № 6. С. 19-22.
4. Гордиенко Т.П., Орлова Ю.А. Возможности применения информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности будущего учителя музыки // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-1. С. 61-64.
5. Домникова С.В., Кукушкин М.А., Домников А.С., Феллер В.В., Матвеева З.П. Формирование 3d-мышления на различных этапах образовательной деятельности Учебно-методическое пособие, Саратов, 2018
6. Петрищев И.О. Значение цифровой педагогики в условиях информатизации образования // Педагогический вестник. 2020. № 12. С. 39-40.
7. Пономарёв Я.А. Знание, мышление и умственное развитие. – М., 1967. – 200 с.
8. Эрдниев, П.М. Теория и методика обучения математике в начальной школе / П.М. Эрдниев. - М.: Педагогика, 1988. - 204 с.
9. Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления школьников. / И.С. Якиманская - М. 1980, 324 с.

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

**Постановка проблемы.** Переход на дистанционное обучение образовательных учреждений России весной этого года позволил всем участникам образовательного процесса познать возможности использования Интернет-пространства для организации учебного процесса. Изобилие образовательных платформ и ресурсов для проведения занятий на расстоянии, организация урока с обучающимися без потери коммуникативных навыков, контроль знаний – вызвало у педагогов затруднения. Одной из проблем – это выбор Интернет-доски для организации занятия без потери коммуникации с обучающимися.

Целью статьи является выявление возможности Интернет-доски в организации коммуникации обучающихся.

**Изложение основного материала исследования.** Еще многие педагоги в своей работе осваивают возможности интерактивной доски, в то время как переход на дистанционное обучение повлек за собой повсеместное знакомство с возможностями использования Интернет-доски для обеспечения образовательного процесса на расстоянии.

Первая электронная доска BBS была создана 16 февраля 1978 года Вардом Кристенсенем и Рэнди Сьюзом. Ее целью являлось обмен сообщениями между пользователями онлайн, в последствии доска стала доской объявлений коммерческого и некоммерческого характера [1].

Под термином Интернет-доска, или виртуальная доска, или онлайн-доска понимают сервис для совместной работы, позволяющий объединить мультимедийный контент в интерактивный формат [2]. В образовательном процессе их стали использовать еще в 2006-2007 гг. Применение таких досок не ограничивалось только в дистанционном формате, их активно использовали и на традиционных уроках для совместной работы с изображением или групповым проектом и т.п.

В открытых источниках существует список основных сервисов Интернет-досок используемых в обучении. Это сервисы: Linoit, Scrumlr, WebRoom, Padlet, FlockDraw, RealtimeBoard, Google Classroom и др.

	Linoit	WebRoom	Padlet	FlockDraw	RealtimeBoard	Google Classroom
Стоимость	бесплатно	\$249 / мес	\$2000/год	бесплатно	\$10 / мес	бесплатно
Регистрация пользователей	необязательна	Не нужна, вход через электронную почту	Нужна	Вход по ссылке/коду для участников	нужна	нужна
Поддержка различных видов файлов	поддерживает различные виды файлов: текстовый, графический, видео					
Язык сервиса	английский, корейский, китайский, японский	английский	русский	английский	английский	русский
Ограничение публичного доступа к доске	Публичный, Друзья, Приватный	Приватный	Приватный, защищенный, скрытая ссылка, общедоступный	Общедоступный, по ссылке	Защищенный	скрытая ссылка
Возможность сохранения информации на доске	Сохраняется в Личном кабинете при регистрации пользователя				Сохраняется в виде картинки или pdf документа	Сохраняет информацию на виртуальном диске

Всех представленные доски можно охарактеризовать следующими основными возможностями:

- доска бесконечна, можно расположить огромное количество файлов на ней;
- доска загружается практически через любой браузер, нет необходимости в загрузке дополнительных приложений;
- возможность удаленного использования доски;
- все изменения автоматически сохраняются и синхронизируются для пользователей;
- поддержка основных видов форматов файлов для корректного их отображения.

Основным недостатком таких досок является их стоимость. К сожалению не все образовательные учреждения готовы дополнительно платить за использование Интернет-досок, и учителям приходится самостоятельно заниматься поиском той самой виртуальной доски, которая по всем характеристикам подойдет для конкретного урока и будет бесплатной для пользователей.

При обучении на расстоянии использование таких досок стало незаменимым помощником в проведении онлайн-уроков. Одной из целей урока является создание коммуникативной среды, так урок будет иметь положительные результаты при организации общения учитель-ученик или ученик-ученик. Так дистанционный формат обучения предполагает только общение через мультимедийные устройства: камеру, микрофон и колонки (наушники), перед учителем встал вопрос: «Как качественно организовать урок, с наименьшей потерей коммуникативной составляющей занятия?».

Так во время дистанционного обучения образовательная платформа «Учи.ру» предоставила возможность бесплатно использовать Интернет-доску для своих пользователей [3]. Так как пользователей данной платформы становится все больше и больше, эта возможность позволила учителям снять вопрос о проведении онлайн-занятия.

Доска имеет следующие параметры:

- вставить/написать тест в печатном формате;
- написать маркером текст;
- вставка изображений;
- вставка презентаций в формате pdf.

Недостатком такой доски является отсутствие основных макетов формул, так как в математике, например, запись обыкновенной дроби требует дополнительного шаблона.

Для организации коммуникации педагога и обучающихся предполагается использование микрофона и чата. Обучающиеся могут отвечать преподавателю на поставленные вопросы, обсудить между собой вопрос. Но для одновременного общения на платформе существует ограничение использования микрофона: не более 3 учащихся могут говорить одновременно. Но здесь выручает чат, где обмениваться сообщениями могут все участники процесса.

Для безопасности проведения онлайн-занятия на данном ресурсе, каждый участник имеет свои логин и пароль, поэтому вмешательство в урок со стороны невозможно.

Образовательный ресурс «Инфоурок» также оказал помощь при проведении онлайн-урока, дополнив свои функциональные возможности Интернет-доской. В отличие от платформы «Учи.ру», доска имеет более расширенный функционал: шаблоны основных фигур геометрии, проведение опроса в формате тестирования.

Еще одной особенностью проведения урока на платформе «Инфоурок», возможность показа видеурока из каталога сайта.

Для коммуникации участников ресурс предусмотрел следующие функции: Выключить всем микрофоны, кроме участника у доски, разделить участников для работы в группе.

Данная функция позволяет разделить обучающихся по виртуальным комнатам для группового занятия: обсуждение вопросов, выводов и рекомендаций и т.п. По виртуальным комнатам распределяет либо сам учитель, либо дает возможность всем субъектам образовательного процесса объединиться в группы. Такая возможность позволяет организовать коммуникацию обучающихся.

**Выводы.** Таким образом, развитие современных информационных технологий, а вместе с ними Интернет-досками позволяет организовать коммуникацию педагога и обучающихся даже на расстоянии. Конечно, онлайн-урок никаким образом не может заменить традиционные формы обучения, но при вынужденных обстоятельствах (например, дистанционное обучение) является незаменимым помощником при проведении занятий на расстоянии. Грамотно организованное обучение использованием современных инструментов полностью зависит от цифровой грамотности педагога, что обуславливает необходимость формирования данной компетенции на этапе обучения в Вузе и дальнейшего ее развития в процессе профессиональной деятельности. В зависимости от того, каким инструментами владеет педагог, на каких платформах осуществляет образовательную деятельность, зависит доступность и качество образования в целом [5; 6].

**Аннотация.** В статье рассмотрены возможности Интернет-доски в организации коммуникации обучающихся.

**Ключевые слова:** Интернет-доска, дистанционное обучение, цифровые образовательные платформы, онлайн-урок.

**Annotation.** The article discusses the possibilities of Internet boards in the organization of communication of students.

**Keywords:** Online whiteboard, distance learning, digital educational platforms, online lesson.

**Литература:**

1. Февраль в истории управления – URL: <https://www.prostoy.ru/930.html> / (дата обращения: 05.11.2020).
2. Виртуальные доски – URL: [https://wiki.obr55.ru/index.php?title=Виртуальные\\_доски](https://wiki.obr55.ru/index.php?title=Виртуальные_доски) (дата обращения: 05.11.2020).
3. Донина И.А., Виноградова Ю.А. Дистанционное обучение: ожидание и реальность // Педагогический вестник. 2020. № 14. С. 26-29.
4. Донина И.А., Виноградова Ю.А. Информационные технологии как важнейший элемент современного урока // Педагогический вестник. 2019. № 8. С. 26-28.
5. Вовк Е.В. Организация взаимодействия учреждения дошкольного образования с родителями воспитанников средствами информационно-коммуникационных технологий // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-1. С. 47-49.
6. Круподерова Е.П., Барсук Н.С., Тихонов А.П. Образовательный веб-квест как способ формирования информационной культуры обучающихся // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-3. С. 125-128.

**УДК 373.5**

**ИЗУЧЕНИЕ СТЕРЕОМЕТРИЧЕСКИХ ФИГУР ПРИ ПОМОЩИ ПРОГРАММ  
3D-МОДЕЛИРОВАНИЯ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ И ЧЕРЧЕНИЯ**

*доктор педагогических наук, профессор Донина Ирина Александровна  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования «Новгородский государственный  
университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);  
учитель Дерябина Ольга Александровна  
Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение  
«Средняя общеобразовательная школа №26  
с углубленным изучением химии и биологии» (г. Великий Новгород)*

**Постановка проблемы.** Анализируя мнения учителей математики современных общеобразовательных организаций, мы сделали вывод, что затруднения учащихся при решении стереометрических задач связаны с недостаточным развитием пространственных представлений.

Анализ ошибок, допускаемых учениками при решении стереометрических задач показывает, что уже на первом этапе учащиеся не могут соотнести условие задачи с геометрическим образом и правильно построить

чертеж. Знание определений геометрических тел и их свойств не помогает в решении задач, так как не все могут мысленно представить объект в пространстве.

**Изложение основного материала исследования.** Содержание стереометрических задач и методы их решения позволяют применять знания, умения и навыки учащихся по всем разделам математики. В каждой стереометрической задаче сочетаются построения, вычисления, доказательства, исследования и это содействует развитию математической культуры обучающихся.

Стереометрия – это раздел математики, изучающий свойства пространственных фигур. Слово «стереометрия» в переводе с греческого означает «стереос» - «объемный, твердый, пространственный» и «метрио» - «измеряю». Стереометрия – это раздел, изучающий свойства фигур в пространстве.

Затруднения учащихся при изучении стереометрии вызваны тем, что каждый человек воспринимает геометрические тела по-разному. Многие источники приводят в пример скрещивающиеся прямые, которые могут выглядеть пересекающимися или параллельными в пространстве, одинаковые по длине отрезки могут выглядеть как отрезки разной длины.

Это связано с таким понятием как «пространственное мышление». Проблему образного мышления изучали психологи Л.Б. Ительсон, И.С. Якиманская, И.Я. Каплунович и др. Многие авторы называли один и тот же процесс различными терминами: пространственное мышление (Е.Н. Кабанова-Меллер, Б.М. Теплов, И.С. Якиманская); пространственное воображение (Б.Ф. Ломов, В.Н. Колбановский, Б.М. Ребус); наглядные представления (Е.Г. Глаголева, З.И. Моисеева, Б.В. Сорокин); зрительное мышление (И.М. Ариевич, Н.Н. Ничаев); визуальное мышление (Р.Арнхейм, Н.Ю. Верглис, В.П. Зинченко, В.В. Петухов).

Для нас определение И.С. Якиманской ближе всего: «Пространственное мышление является специфическим видом мыслительной деятельности, которая имеет место в решении задач, требующих ориентации в практическом и теоретическом пространстве. В своих наиболее развитых формах это и есть мышление образами, созданными на различной наглядной основе, мышление обеспечивает их видоизменение, трансформацию и создание новых образов, отличных от исходных».

Анализируя мнения педагогов школы, мы пришли к выводу, что при решении стереометрических задач большое значение имеет чертеж. К сожалению, учащиеся иногда неверно располагают фигуру в пространстве, не уделяют внимания правилам оформления чертежа. Поэтому, допускают ошибки при построении изображения, в результате чего приходят к неверному решению.

Проблема формирования пространственного мышления у учеников старших классов в современной школе становится более актуальной, так как уменьшено количество часов на изучение Предметной области «Технология» (изготовление объемных деталей, разверток и т.д.). Использование компьютера в балансе с трудовыми технологиями могут помочь в образовательном процессе. Ребята могут строить электронные модели, макеты из бумаги, напечатать их на 3D-принтере.

Создавать трехмерные модели необходимо в различных областях человеческой деятельности и с каждым днем они используются все больше.

Термин 3D (от англ. 3-dimensional) имеет несколько значений: три измерения, трехмерное пространство.

«Пространственное мышление» - это вид мыслительной деятельности человека, который необходим при решении задач по ориентации в воображаемом и реальном пространстве.

В недалеком будущем сегодняшние школьники будут создавать необходимые предметы самостоятельно в том виде, в каком они себе их представляют с помощью информационных технологий [1; 2; 3; 4]. Появление 3D-технологий делают материальный мир авторским. Они позволяют превратить любое цифровое изображение в трехмерный предмет. Обучение 3D-технологиям – это современный, мощный образовательный контент, который позволяет школьнику творить самостоятельно: создавать прототипы, необходимые предметы, воплощать свои оригинальные идеи. Это помогает развивать личность, способствует формированию творческого мышления и профессиональной ориентации обучающихся. Изучение 3D технологий помогает учащимся получить навыки черчения и проектирования в компьютерных программах. Кроме того, школьники научатся использовать трехмерную графику. При изучении курса «Черчение и графика» обучающимся предлагается знакомство с основами 3D-моделирования на примере программы TinkerCad. В процессе освоения этой программы учащиеся знакомятся с основами трехмерной графики и моделирования.

Программа TinkerCAD позволяет создавать различные модели, используя широкий спектр инструментов и шаблонов, предоставляет возможность создания анимации и веб-дизайна. Ребята познакомятся с такими профессиями в области дизайна, как проектировщик, 3D-дизайнер. Обучаясь по программе TinkerCAD, учащиеся получают возможность определиться с их будущей профессией. Школьники научатся создавать наглядные пособия, прототипы механизмов и различных устройств, виртуальные модели. Наглядные модели окружающего мира используются в научных разработках и в процессе обучения. Виртуальную модель отличает от других ряд преимуществ – возможность дополнений, изменений, эффективные оформления, экономия материальных ресурсов и т.д. Отсюда - применение компьютера в качестве нового наглядного, развивающего средства обучения в образовании и во внеурочной деятельности – главная отличительная особенность 3D-моделирования.

Интерес детей к работе за компьютером очевиден. Важно предложить детям не просто игры, а новые современные образовательные контенты. Таким контентом может стать программа 3D-моделирования. Этот вид деятельности поможет детям понять и почувствовать объемность предметов в окружающем мире, помогает оценить многообразие геометрических тел.

Представить себе современную школу без новых компьютерных технологий уже невозможно. Уроки с использованием ИКТ повышают мотивацию обучения, так как процесс моделирования – это достаточно эмоциональное и увлекательное занятие. Теоретический материал программы TinkerCAD не требует от детей предварительных знаний и навыков, подходит для учащихся разных возрастов. Практические задания позволяют закрепить ранее изученный материал.

Программа снабжена подробными обучающими уроками. TinkerCAD обладает рядом преимуществ:

- 1) модели сохраняются на сайте и на локальном диске в формате STL;
- 2) программа снабжена большим количеством шаблонов для создания моделей;
- 3) широкий спектр инструментов;
- 4) возможность устанавливать и менять размеры моделей;
- 5) для работы в данной программе нет необходимости устанавливать дополнительные приложения.

Особенностью программы TinkerCAD является то, что полученную модель можно вращать, что позволяет рассмотреть все её проекции (виды). Основной строительный ресурс – набор трехмерных фигур. Детали получаются путем добавления или «вычитания» геометрических тел. Школьники знакомятся с такими инструментами, как выравнивание, дублирование, группировка и многими другими.

Программа TinkerCAD помогает не только создавать трехмерные модели различных предметов, но и распечатать их на 3D-принтере. С каждым днем область применения таких изделий становится все шире и становится по силам даже новичку.

В целях знакомства школьников с программой TinkerCAD, был проведен мастер-класс для учащихся 7 класса. На нем ребята познакомились с программой, как она работает, какие навыки развивает, какой имеет инструментарий.

Примерные задания по черчению с использованием программы 3D – моделирования TinkerCAD:

- 1) Дайте название всем геометрическим телам, изображенным на рисунке.
- 2) Анализ геометрической формы детали.
- 3) Постройте деталь по ее описанию: сумма или разность геометрических тел, сочетание суммы и разности стереометрических фигур.
- 4) Изучить понятия «масштаб», «симметрия».
- 5) По трем видам построить аксонометрический чертеж.
- 6) По индивидуальному замыслу построить трехмерную модель.
- 7) По наглядному изображению начертить три проекции предмета, нанести размеры.

Из 29 обучающихся – 27 школьников самостоятельно справились с заданием, 2 человека испытывали затруднения при работе с системой координат. Целью мастер-класса стало познакомить с программой 3D-моделирования, обучить необходимым навыкам и умениям работы в программе TinkerCAD, развить познавательный интерес. По результатам опроса у 70% ребят, прошедших мастер-класс, появилось желание создавать новые модели самостоятельно. На 34% увеличилось количество ребят, справившихся с задачами по стереометрии усложненного уровня. Все ребята отметили, что использование программы 3D-моделирования, дает возможность наглядно представить различные объекты в пространстве и помогает закрепить пройденный материал.

**Выводы.** При изучении стереометрических фигур с помощью программ 3D-моделирования появляются дополнительные возможности для построения этих фигур, самостоятельного выполнения чертежей и решения задачи. Но это не освобождает пользователя от знакомства с теорией изображений. Процесс обучения становится ярким, наглядным, динамичным. Готовые «шаблоны» помогают находить интересные решения. ИКТ технологии позволяют повысить интерес к изучаемым предметам. Старшеклассники самостоятельно находят и готовят дополнительный материал к урокам. Это повышает мотивацию и позволяет добиться высоких результатов.

**Аннотация.** В статье рассмотрены вопросы изучения стереометрических фигур в школе с использованием современных компьютерных технологий, с применением программы 3D-моделирования TinkerCAD.

**Ключевые слова:** стереометрия, стереометрические фигуры, 3D - моделирование, информационные технологии, пространственное мышление.

**Annotation.** The article deals with the study of stereometric figures in school using modern information technologies, using the 3D modeling program Tinkercad.

**Keywords:** stereometry, stereometric shapes, 3D modeling, information technology, spatial thinking.

#### **Литература:**

1. Вовк Е.В. Организация взаимодействия учреждения дошкольного образования с родителями воспитанников средствами информационно-коммуникационных технологий // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-1. С. 47-49.
2. Круподерова Е.П., Барсук Н.С., Тихонов А.П. Образовательный веб-квест как способ формирования информационной культуры обучающихся // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-3. С. 125-128.
3. Гордиенко Т.П., Альбекова С.Ш. Информационно-коммуникативные технологии в развитии образования // Педагогический вестник. 2019. №6. С. 19-22.
4. Макаренко Ю.В. Современные педагогические инновации как инструмент управления качеством образовательных услуг // Педагогический вестник. 2020. № 14. С. 67-68.

## **УДК 378.2**

### **МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ В ВУЗЕ**

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

**Постановка проблемы.** На сегодняшний день, в условиях цифровой экономики, на первый план выдвигается задача подготовки не просто специалистов, имеющих хорошую теоретическую подготовку, а выпускников, готовых успешно реализовать себя в практической сфере. Современное высшее образование предполагает направленность к формированию у выпускников компетенций необходимых работодателям.

В данном контексте происходит постепенная реорганизация системы высшего образования, в том числе и области дизайна для достижения поставленных целей и задач современные вузы включают в

образовательный процесс современные технологии обучения. Одной из таких технологий является проектно-ориентированное обучение, которое наряду с традиционными методами и практиками, уже используют некоторые российские вузы. Научно – методическое сопровождение является эффективным средством повышения качества образования в целом и проектно-ориентированного обучения в частности.

Но для того чтобы концептуально изложить цели, содержание и совокупности приемов, применяемых в процессе научно - методического сопровождения проектно-ориентированного обучения будущих дизайнеров в вузе, необходимо детально проработать алгоритм достижения поставленных целей, четко определиться с методологической основой, на которой будет базироваться разработка исследования данной темы.

**Изложение основного материала исследования.** Проектно-ориентированное обучение в вузе на сегодняшний день позволяет студентам успешно сочетать теоретические знания, полученные в ходе традиционных лекций и семинаров с их практическим применением в процессе постановки целей, решения определенных задач и реализации какого - либо конкретного проекта, что способствует созданию необходимых условия для формирования у студентов профессиональных компетенций. Но стоит отметить, что любая современная образовательная технология, для того чтобы быть эффективной и успешной нуждается в научно-методическом сопровождении, проектно-ориентированное обучение не является исключением. Понятие «сопровождение» вошло в теорию и практику отечественных педагогов не так давно и нашло свое отражение в отечественной научной практике в работах М.Р. Битяновой, Л.М. Митиной. Так В.И. Богословский, занимающийся исследованием данной темой рассматривает сопровождение образовательного процесса в вузе как систему основанную на целостном взаимодействии научно-методической, информационной и организационно-управленческой деятельности [1; 2]. На наш взгляд, такая позиция достаточно точно выявляет сущность сопровождения образовательного процесса в вузе.

Методологические основания, на которых базируется организация научно-методического сопровождения, определяют направление и способы достижения поставленной цели и решения проблемы. Литературный поиск и анализ информации в контексте организации научно-методического сопровождения проектно-ориентированного обучения будущих дизайнеров в вузе позволил выбрать следующие методологические подходы: компетентностный и фасилитативный. На наш взгляд именно эти подходы позволяют реализовать и оценить эффективность разработанной модели научно-методического сопровождения. Компетентностный подход, выбранный нами в качестве методологического основания исследования, ставит акцент на результате образования, но отличительно от традиционного подхода результат будет рассмотрен не как информации усвоенная в образовательном процессе, а как умение действовать в различных, в том числе в проблемных и нестандартных, ситуациях [3].

Одна из важнейших задач включения проектно-ориентированного обучения в образовательный процесс заключается в том, чтобы сформировать у выпускников вузов и в частности будущих выпускников-дизайнеров те компетенции, которые не прописаны в ФГОС, но являются не менее значимыми для выпускника вуза, это и самостоятельность принятия ответственных решений в ситуации выбора, прогнозирование возможных последствий и грамотное расставление приоритетов при решении проблем и задач; эффективная работа в команде.

Но не менее важным для нашего исследования будет и фасилитативный подход. По мнению ученых, занимающихся данной темой, фасилитация, как процесс - это облегчение и усиление продуктивности образования, обучения и профессионального роста субъектов взаимодействия.

Фасилитативный подход неразрывно связан с групповой работой и по своей сути это двусторонний процесс взаимовлияния субъектов образования. Концепцию педагогической фасилитации начал разрабатывать в конце 50-х годов прошлого века К. Роджерс [4].

Таким образом, фасилитативный подход в реализации модели научно-методического сопровождения проектно-ориентированного обучения дает нам возможность для профессиональной организации процесса командной работы, направленной на достижение группой поставленных целей, поиска совместных решений и предусматривающей развитие общекультурных, профессиональных и специальных компетенций. В современном образовательном процессе фасилитативный подход неразрывно связан с технологией проектно-ориентированного обучения. Фасилитативный подход позволит детально изучить и проработать вопрос в разработке модели научно-методического сопровождения проектно-ориентированного обучения управленческих функций и их ведущей роли в составе функции рефлексии – источника новых ценностных смыслов в становлении и развитии профессионала.

**Выводы.** Анализируя изученные нами материалы и тот опыт который уже имеется в вузах, включивших в свой образовательный процесс проектно-ориентированное обучение, можно отметить, что на сегодняшний день проектно-ориентированное обучение в учебном процессе вуза позволяет развивать творческие способности личности обучающихся, развивать интерес к учебной и исследовательской деятельности. Но наиболее эффективным этот процесс позволяет сделать научно-методическое сопровождение проектно-ориентированного обучения. Методологический анализ проблемы научно-методического сопровождения позволил выбрать методологические подходы: компетентностный и фасилитативный. Компетентностный подход как методологическое основание научно - методического сопровождения проектно-ориентированного обучения будущих дизайнеров в вузе позволяет ориентироваться на цели образования: качество образования, обучаемость, самоопределение, самоактуализация, самореализация, а фасилитативный подход способствует решению профессиональной организации и управления процесса командной работы, достижения группой поставленных целей, поиска совместных решений в рамках реализации проектно-ориентированного обучения.

**Аннотация.** В статье рассматривается вопрос методологического основания, авторами определены методологические подходы к научно – методическому сопровождению проектно-ориентированного обучения будущих дизайнеров в вузе.

**Ключевые слова:** методологические основания, научно-методического сопровождение, компетентностный подход, фасилитативный подход, проектно-ориентированного обучение, образовательный процесс.

**Annotation** The article raises the question of how much scientific and methodological support for project-oriented education at a university is necessary.

**Keywords:** methodological foundations, scientific and methodological support, competence approach, facilitation approach, project-oriented training, educational process.

#### Литература:

1. Бугославская А.В. Формы реализации модели педагогического сопровождения профессионально-личностного становления будущих психологов // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-1. С. 42-44.
2. Бугославская А.В. Этапы реализации модели педагогического сопровождения профессионально-личностного становления будущих психологов // Педагогический вестник. 2020. № 12. С. 7-9.
3. Вовк Е.В. Тьюторское сопровождение детей как средство решения проблемы их адаптации к социально-образовательному пространству организации дошкольного образования // Педагогический вестник. 2020. № 12. С. 12-14.
4. Шерайзина Р.М., Юшкевич Е.В. Комплекс организационно-педагогических условий педагогического сопровождения саморазвития учащихся основной школы // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-2. С. 275-278.

#### УДК 371.8

### ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ПРОТИВОДЕЙСТВИЮ РАСПРОСТРАНЕНИЯ ЭКСТРЕМИСТСКОЙ ИДЕОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

*доктор педагогических наук, доцент Картавых Марина Анатольевна  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический  
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);  
аспирант Аракелян Артём Артурович  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический  
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)*

**Постановка проблемы.** В настоящее время наблюдается усиление активности экстремистских и террористических организаций, связанной с переделом влияния в мировом сообществе. Названия «ИГИЛ», «Джабхат ан-нусра», «Аль-Каида» и многие другие, к сожалению, у нас на слуху ежедневно. Используя в полной мере мощный потенциал современных средств передачи информации, экстремистские и террористические организации распространяют свою преступную идеологию со значительной скоростью и на огромные пространства.

Постоянно в сети интернет возникают все новые ресурсы с информацией явно экстремистского толка, для обнаружения и блокировки которых требуется определенное время. Соответственно, часть информации может найти своего потенциального «потребителя». Под особенно серьезной угрозой находятся подростки, юноши и молодежь, чье мировоззрение еще только находится в стадии активного становления. Именно в эти возрастные периоды закладывается базис системы общественно-культурных ценностей, который очень трудно поддается корректировке в будущем. Пользуясь доверчивостью и максимализмом суждений подрастающего поколения, экстремистские и террористические организации для вербовки в ряды своих сторонников активно используют социальные сети и другие интернет – ресурсы, распространяя в них свой преступный контент.

В обозначенном ракурсе значительная доля ответственности за формирование мировоззрения подрастающего поколения ложится на систему образования. Именно педагоги оказываются на своеобразной «передовой» борьбы с распространением идеологии экстремизма в молодежной среде совершая превентивные действия, организуя профилактическую работу с обучающимися, чтобы сформировать в их сознании систему антиэкстремистских ценностей, отвечающих общепринятым социальным убеждениям.

**Изложение основного материала исследования.** С точки зрения педагогической деятельности формирование у обучающихся обозначенных убеждений, рассматриваемой в Федеральных государственных образовательных стандартах основного и среднего общего образования в виде антиэкстремистской личностной позиции, является необходимым условием достижения выпускниками образовательных результатов. Обозначенная проблематика в различных вариантах нашла отражение в работах Е.П. Белинской, И.В. Гайдомашко, В.В. Гафнера, Е.М. Дубовской, М.А. Картавых, О.А. Манжуковой, Т.Д. Марцинковской, В.А. Мижерикова, В.А. Попова, А.А. Реана, А.А. Свиридова.

На значительный превентивный потенциал педагогической деятельности по профилактике распространения идеологии экстремизма обращается внимание в работах Е.П. Белинской, Т.Д. Марцинковской, А.А. Реан [6]. В настоящем исследовании мы опираемся на авторское определение понятия «антиэкстремистская личностная позиция», сформулированное В.В. Гафнером, который акцентирует внимание на мировоззренческой сущности обозначенного социального и педагогического феномена, включающего систему ценностей, взглядов, установок и мотивов, и подразумевающую категоричное отрицание проявлений экстремизма с собственной стороны и неприятие таких действий со стороны других людей [1]. При этом авторы считают необходимым уточнить высказанные В.В. Гафнером положения и дополнить их более выраженной когнитивной составляющей. Когнитивный блок антиэкстремистской личностной позиции подразумевает знания обучающихся о преступной сущности экстремизма как актуального социального вызова, его основных признаках и ведущих экстремистских организациях, получивших распространение в мире, в нашей стране, в отдельных ее регионах.

Обратим внимание на тот факт, что с педагогической точки зрения профилактическая работа по не распространению среди обучающихся идеологии экстремизма и формированию антиэкстремистской личностной позиции должна проводится системно, охватывая урочную и внеурочную деятельность школьников. В отношении урочной деятельности наибольшим потенциалом для решения обозначенной проблемы обладают учебные дисциплины социально-гуманитарного характера («Литература», «История», «Обществознание») а также основы безопасности жизнедеятельности, в содержание которой включено рассмотрение обеспечения безопасности людей в условиях действий социального характера, к которым относится и распространенный сейчас экстремизм.

При этом педагогам следует использовать широкий потенциал, представляемый условиями внеурочной деятельности. Оптимально рассмотреть соответствующих вопросов с обучающимися 8-11 классов. Особое внимание необходимо уделить тематическим классным часам, в ходе которых школьникам предлагается к анализу идеология различных молодежных субкультур с оценкой наличия или отсутствия в ней экстремистского потенциала. Это, с одной стороны, расширит кругозор обучающихся и их интеллектуальный «багаж», с другой, стороны, позволит определиться с целесообразностью принятия тех или иных культурных течений.

Помимо классных часов действенной формой внеурочной деятельности является неделя или месячник профилактики экстремизма «Скажем экстремизму – нет!», которую логично проводить в самом начале учебного года, приурочив ко Дню солидарности в борьбе с терроризмом (3 сентября), в память о трагических событиях в школе № 1 г. Беслана, но, только придя после каникул, школьники не успеют подготовиться. В связи с этим тематическую неделю / месячник предлагается провести в более позднее время.

На этот период предлагается запланировать ряд мероприятий: вышеупомянутые классные часы; просмотр документальных фильмов с обсуждением рассматриваемых в них проблем; организация бесед и круглых столов с приглашенными специалистами ФСБ и МВД, психологами; проведение заседания дискуссионного клуба; конкурс агитационных бригад. Для обучающихся всех классов целесообразно проведение конкурсов плакатов антиэкстремистской тематики, выполненных, в том числе в цифровом формате и постоянной демонстрацией в образовательной организации на интерактивных экранах.

Особое внимание заслуживает проведение конкурса проектных работ среди обучающихся 9-11 классов, содержание которых отражает проблематику противодействия экстремизму. При этом обучающиеся не ограничиваются в выборе типа проекта (исследовательский, творческий, практико-ориентированный, социальный). Результаты проектной работы презентуются открыто и оцениваются в разных номинациях (соответствуют типам проектов) жюри, состоящим из педагогов, психологов и специалистов силовых ведомств и социальных структур.

**Выводы.** Предлагаемая в работе педагогическая деятельность по профилактике распространения экстремистской идеологии внедрена в практику работы общеобразовательных организаций в соответствии с разработанной авторами статьи модели [2]. Получаемые в ходе проводимой экспериментальной работы позитивные результаты позволяют сделать вывод о целесообразности выбранных теоретических оснований и эффективности разработанной модели.

**Аннотация.** В статье рассмотрена специфика педагогической деятельности по профилактике распространения идеологии экстремизма в образовательных организациях. Обоснована актуальность рассматриваемой проблемы. Обращено внимание на системный характер профилактики, объединяющей урочную и внеурочную виды деятельности школьников. Раскрыт значительный потенциал внеурочной деятельности в профилактической работе по предупреждению распространения идей экстремизма в школе. Приведены примеры конкретных форм организации профилактической работы. особое внимание обращено на неделю / месячник «Экстремизму – нет!». Обозначены позитивные результаты экспериментальной работы.

**Ключевые слова:** экстремизм, профилактика, внеурочная деятельность, проект, антиэкстремистская личностная позиция.

**Annotation.** The article considers the specifics of pedagogical activities to prevent the spread of the ideology of extremism in educational organizations. The relevance of the problem under consideration is justified. Attention is drawn to the systemic nature of prevention, combining the training and out-of-hours activities of schoolchildren. A significant potential of extra-time activity in preventive work to prevent the spread of the ideas of extremism in school has been revealed. Examples of specific forms of organization of preventive work are given. particular attention is paid to the week/month "Extremism - no!". Positive results of the pilot work are outlined.

**Keywords:** extremism, prevention, extra-time activities, project, anti-extremist personal position.

#### **Литература:**

1. Гафнер В.В. О понятии «антиэкстремистская личностная позиция» // Safety of a person and society: materials of the international scientific conference on December 7-8, 2014. – Prague: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ». – 202 р. – Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2014. № 63. С. 79-82.
2. Картавых М.А., Аракелян А.А. Модель формирования у учащихся антиэкстремистской личностной позиции в обучении ОБЖ // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-2. С. 187-189.
3. Картавых М.А., Камерилова Г.С. Технологии образования в области безопасности жизнедеятельности: учеб. пособие. – Н. Новгород: Мининский университет, 2016.
4. Картавых М.А., Камерилова Г.С., Агеева Е.Л. Образование в области безопасности жизнедеятельности: учеб. пособие. – Н. Новгород: Мининский университет, 2011.
5. Кисляков П.А. Формирование толерантности и профилактика идеологии экстремизма в молодежной среде // Современные исследования социальных проблем. 2011. №3.
6. Марцинковская Т.Д. Психологические основания профилактики экстремистских установок подростков и молодежи // Образовательная политика. – 2016. - №3 (73). - С. 26-34.
7. Мижериков В.А. Организация противодействия экстремизму в образовательных организациях Московской области [Текст] / В.А. Мижериков // Молодежный экстремизм: истоки, предупреждение, профилактика: Материалы международной научно-практической конференции. В двух частях. Часть 1. - М., 2014. - С. 140-144.

*кандидат педагогических наук, доцент Кирюхина Наталья Владимировна  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);  
студент Платонова Анна Юрьевна  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)*

**Постановка проблемы.** Еще в 1990-х годах для решения задачи модернизации материально-технической базы научных и образовательных организаций возникла идея создания специальных структур, оснащенных современным высокотехнологичным оборудованием, доступным для проведения исследований не только сотрудникам конкретных учреждений, но и другим заинтересованным пользователям. Такие комплексы, стали образовываться на базе ведущих университетов и научно-исследовательских институтов в различных регионах России, первоначально – при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, затем – в рамках федеральных целевых программ (ФЦП). В ФЦП «Исследования и разработки по приоритетным направлениям развития научно-технологического комплекса России на 2014-2020 годы» были закреплены два термина, определяющих объекты научно-технологической инфраструктуры России – центры коллективного пользования (ЦКП) и уникальные научные установки (УНУ). ЦКП – структурное подразделение научной или образовательной организации, осуществляющее широкий спектр исследований, а УНУ – комплекс несерийного оборудования, не имеющего аналогов, предназначенный для получения фундаментальных результатов мирового уровня. УНУ может быть элементом ЦКП, а может функционировать самостоятельно. Их деятельность регулируется на федеральном уровне с 2015 года; нормативная база и подробная информация об их функционировании представлена на официальном сайте [3].

Большинство УНУ имеют свои сайты, либо страницы на сайтах своих базовых организаций. Анализ информации из этих источников, позволяет сделать вывод, что помимо своей непосредственной задачи, многие из них выполняют образовательную и просветительскую функцию. Целью данного исследования является обоснование возможности использовать информационные ресурсы УНУ для решения педагогических задач в процессе обучения физике. Для достижения этой цели предполагается:

- проанализировать информацию об образовательной и просветительской деятельности УНУ, осуществляющих исследования в области физики, размещенную на их официальных сетевых информационных порталах;

- определить направления использования образовательных ресурсов УНУ для обучения физике и популяризации физических знаний и проиллюстрировать их конкретными примерами.

**Изложение основного материала исследования.** К предметной области «Физика» (включая астрофизику) можно отнести 220 из 364 УНУ, зарегистрированных к настоящему времени (64%). Классификация по предметным областям достаточно условна: официальные статистические данные отражают распределение УНУ по ведомствам, федеральным округам и функциональным группам [3]. В число установок, включенных в выборку, общим объемом 80 единиц, вошли УНУ из перечисленных ниже функциональных групп:

- 1) ядерные и термоядерные комплексы (установки) – 14 единиц;
- 2) электрофизические установки и ускорители – 11 единиц;
- 3) устройства для регистрации природных потоков частиц – 8 единиц;
- 4) астрономические приборы – 8 единиц;
- 5) лазерная техника – 6 единиц;
- 6) стенды для теплофизических и механических испытаний – 14 единиц;
- 7) установки для исследований в области наук о жизни и Земле – 19 единиц.

Критерием отбора была доступность сайта по ссылке с каталога УНУ [3]. На 72 сайтах из рассмотренных (90%) предусмотрен раздел (вкладка, страница), связанный с образовательной деятельностью. В большинстве случаев (72%) это УНУ, функционирующие на базе образовательных учреждений высшего образования. В ряде случаев открытие соответствующей вкладки переводит на сайт базового учреждения или его структурного подразделения. Информация там как правило организационного или учебно-методического характера, предназначена для узкого круга пользователей (расписания занятий студентов и аспирантов кафедры или института, учебные материалы для них и т.д.). Например, со страницы официального каталога ссылка на сайт УНУ «Имитационно-натурный гидроакустический комплекс» [7] (базовая организация - Южный федеральный университет, функциональная группа - 6) открывает страницу кафедры электроакустической и медицинской техники, где, помимо информации об УНУ можно получить доступ к учебным материалам и методическим пособиям по дисциплинам кафедры.

Однако, среди рассмотренных есть ресурсы с контентом, рассчитанным на массовую аудиторию. Примером может служить сайт УНУ «Многоцелевой стенд для исследования околоземного и космического пространства» [5] на базе Национального исследовательского университета им. Н.И. Лобачевского, также отнесенный к классификационной функциональной группе 6. В разделе «Образование» на этом сайте размещена коллекция научно-популярных фильмов и видео лекций по тематике исследований УНУ, отдельные компоненты которой могут быть использованы как учебные материалы на уроках в школе и занятиях в вузе. Следует отметить, что в отличие от контента, который учащиеся могут самостоятельно найти в сети интернет, эти ресурсы прошли отбор компетентных специалистов, поэтому обнаружить в них псевдонаучную информацию маловероятно. В ряде случаев ресурс предоставляет возможность совершить виртуальную экскурсию по УНУ, которые можно включать в систему внеурочной работы по предмету. Они имеют не только образовательное, но и воспитательное значение, формируя представление о достижениях современной отечественной науки. Например, на сайте УНУ «Экспериментальный комплекс НЕВОД» на базе Национального исследовательского ядерного университета МИФИ [5], можно виртуально перемещаться по всем компонентам комплекса, выбирать точки обзора, получать информацию нажатием на интерактивные элементы в кадре.

Значительная часть проанализированных сайтов УНУ предполагает возможность ознакомиться с направлениями исследований, реализуемыми проектами, изучить публикации, где изложены результаты научных работ. Материалы публикаций можно использовать для составления учебных задач по курсу физики. Приведем несколько примеров задач, использующих данные, размещенные на сайте УНУ «Активно-пассивный комплекс геофизического мониторинга состояния атмосферы» (классификационная группа 6).

1. Используя параметры разрядов молний облако-земля [2, с. 214], найти заряд, прошедший через канал молнии.

2. По графику изменения напряженности электрического поля [1, с. 259], найдите ее среднее суточное значение во время хорошей погоды. Оцените максимальные отклонения напряженности от среднесуточных значений во время грозы в случае положительной и отрицательной полярности.

3. По графику годовой вариации напряженности электрического поля [2, с. 260] сделайте вывод о наличии или отсутствии сезонной зависимости. Какими факторами это можно объяснить?

Наиболее значимое и перспективное направление использования информационных ресурсов УНУ – дистанционный компьютерный эксперимент на основе данных регистрирующих устройств, отображаемых на сайтах в режиме реального времени. Актуальность такого способа организации учебных экспериментальных работ по физике стала наиболее очевидной в условиях вынужденного перехода к дистанционному формату обучения во втором семестре 2019/20 учебного года, когда традиционный лабораторный практикум стал недоступен.

Базы данных, полученных от регистрирующих устройств, присутствуют на 6 сайтах из анализируемой выборки. Как правило, это результаты мониторинга процессов в атмосфере и магнитосфере Земли, в околоземном пространстве, гелиосфере («космическая погода»). Проблематика этих исследований актуальна для решения важнейших задач обучения предмету «Физика»: формирование адекватной современным научным представлениям картины мира и естественнонаучной грамотности обучающихся.

Например, для организации лабораторного практикума с удаленным доступом к данным, получаемым в реальном эксперименте, можно использовать ресурсы

Было выделено две группы задач для организации учебно-исследовательского физического эксперимента с удаленным доступом к данным, публикуемым на сайтах УНУ:

1) задачи простейшего статистического анализа временных рядов и пространственных распределений регистрируемых параметров с использованием математического аппарата описательной статистики;

2) задачи физического анализа данных, выявление зависимостей регистрируемых параметров от внешних факторов, определение количественных характеристик исследуемых процессов.

На основе данных мюонного годоскопа УРАГАН в составе УНУ «Экспериментальный комплекс НЕВОД» (классификационная группа 8) при Национальном исследовательском ядерном университете МИФИ, был разработан и апробирован в учебном процессе цикл лабораторных работ по теме «Космические лучи» по курсу общей физики (раздел «Физика атомного ядра и элементарных частиц»). Результаты промежуточной аттестации, а также отзывы студентов об этой форме учебного эксперимента, позволяют считать опыт положительным. В перспективе предполагается расширить тематику работ, за счет ресурсов описанного выше портала [6].

#### **Выводы:**

1. Информационные ресурсы уникальных научных установок обладают образовательным потенциалом, который может быть реализован в процессе обучения физики на различных уровнях образования – от школы до вуза. Из проанализированных сайтов широтой и качеством образовательного контента выделяются сайты УНУ двух функциональных групп, проблематика исследований которых связана с науками о Земле и регистрацией природных потоков частиц. Использование этих ресурсов в учебном процессе способствует пониманию роли и ценности научного знания, формированию научного мировоззрения, критического отношения к информации, получаемой из различных источников, способности использовать физические знания в повседневной и профессиональной деятельности, овладению методами теоретического и экспериментального исследования.

2. По характеру образовательного контента и способу его использования в учебном процессе информационные ресурсы УНУ можно разделить на следующие группы:

- коллекции научно-популярных и образовательных материалов, виртуальные экскурсии, отражающих проблематику исследований УНУ, которые можно использовать на занятиях соответствующей тематики и внеклассной (внеаудиторной) воспитательной работе;

- данные о научно-исследовательской деятельности УНУ, в том числе публикации, используемые для составления учебных физических задач;

- данные регистрирующих устройств УНУ, публикуемые в режиме реального времени, которые можно использовать для проведения дистанционного учебного физического эксперимента.

3. Результаты практической апробации данных ресурсов всех видов дают основание сделать вывод о целесообразности их использования в учебном процессе по физике в общеобразовательной и высшей школе.

**Аннотация.** В статье анализируется образовательный потенциал информационных ресурсов объектов российской технологической инфраструктуры – уникальных научных установок. Установлено, что широтой и качеством образовательного контента отличаются сайты УНУ двух функциональных групп, проблематика исследований которых связана с науками о Земле и регистрацией природных потоков частиц. Выделены три типа ресурсов по характеру физического образовательного контента и способам его использования в учебном процессе. Разработан и апробирован цикл лабораторных работ по теме «Космические лучи» на основе данных, публикуемых в режиме реального времени на сайте УНУ «НЕВОД».

**Ключевые слова:** уникальные научные установки, информационные ресурсы, образовательный потенциал, методика преподавания физики.

**Annotation.** The article analyzes the educational potential of information resources of unique scientific installations as objects of the Russian technological infrastructure. It is established that the breadth and quality of educational content distinguishes the sites of UNU of two functional groups, the research problems of which are related to the Earth Sciences and registration of natural particle fluxes. There are three types of resources based on the character of physical educational content and ways of using it in the educational process. A series of laboratory works on the topic "Cosmic rays" was developed and tested based on data published in real time on USI "NEVOD" website.

**Keywords:** unique scientific installations, information resources, educational potential, methods of teaching physics.

**Литература:**

1. Аджиев А.Х., Абшаев М.Т., Абшаев А.М. и др. Динамика грозовой активности конвективных облаков при их естественном развитии и при активных воздействиях / Доклады Всероссийской конференции по физике облаков и активным воздействиям на гидрометеорологические процессы: сборник научных трудов. Ч. 2. Уфа: АЭТЕРНА, 2017. С. 214-225. URL: <http://vgistikhiya.ru/images/kart/doc/Rd/2DokladiKonf.pdf>
2. Машуков И.Х., Аджиева А.А., Шаповалов В.А. Влияние локальных погодных явлений на изменение напряженности электрического поля атмосферы / Доклады Всероссийской конференции по физике облаков и активным воздействиям на гидрометеорологические процессы: сборник научных трудов. Ч. 2. - Уфа: АЭТЕРНА, 2017. С. 257-274. URL: <http://vgistikhiya.ru/images/kart/doc/Rd/2DokladiKonf.pdf>
3. Научно-технологическая структура Российской Федерации. Каталог уникальных научных установок: [Электронный ресурс]. URL: <https://ckp-rf.ru/ /usu/> (дата обращения: 20.11.2020).
4. Научно-образовательный центр НЕВОД: [Электронный ресурс]. URL: <http://www.nevod.mephi.ru/ru> (дата обращения 18.11.20)
5. Стенд SURA. Многоцелевой стенд для исследования околоземного и космического пространства: [Электронный ресурс]. URL: <https://ckp-rf.ru/ /usu/> (дата обращения: 20.11.2020).
6. Уникальная научная установка «Российская национальная наземная сеть станций космических лучей»: [Электронный ресурс]. URL: [http://cr.izmiran.ru/dbs\\_unu.html](http://cr.izmiran.ru/dbs_unu.html) (дата обращения: 20.11.2020).
7. УНУ «Имитационно-натурный гидроакустический комплекс»: [Электронный ресурс]. URL: [http://inep.sfedu.ru/unu\\_ingak/](http://inep.sfedu.ru/unu_ingak/) (дата обращения: 20.10.2020).

**УДК 371**

**КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ: СУЩНОСТЬ, СПЕЦИФИКА, УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогического мастерства учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений Кот Тамара Алексеевна  
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)*

**Постановка проблемы.** Школа – важный этап развития каждого социально активного человека. В ней проявляются первые коммуникативные, творческие, учебные успехи детей. Она готовит их к дальнейшим условиям обучения, к реальной жизни, осуществлению творческой и профессиональной деятельности в условиях быстро меняющегося социума. Именно поэтому на школьное образование возлагаются большие надежды со стороны законодательства и общества. Педагог должен уметь организовывать учебный процесс в соответствии с важнейшими требованиями, предъявляемые к образовательной деятельности, а также принимать всецелое участие в процессе воспитания подрастающего поколения. В связи с этим в современной педагогической науке отмечается особый интерес, возникший вокруг личностно-ориентированного подхода, направленного на актуализацию роли ученика в образовательном процессе. Он сегодня становится стержнем образовательно-воспитательной деятельности и главным стимулирующим фактором в развитии профессиональной компетентности педагога. В связи с этим учитель должен соответствовать требованиям и выполнять задачи, поставленные передним системой современного образования.

Важным элементом сформированности учительского профессионализма является коммуникативная компетентность, которая особенно важна в случае с начальным образованием. Современный учитель должен понимать, что произошла качественная перемена во взаимоотношениях с учениками, поскольку теперь они являются полноправными участниками образовательного процесса, а значит, в какой-то степени становятся партнерами учителя по организации и оптимизации образовательно-воспитательной деятельности. Сегодня мало предоставлять знания и обучать умениям практического характера, важно предоставить ученику условия для его самостоятельного развития и для формирования у него важнейших социально-психологических качеств, необходимых ему для дальнейшего саморазвития. Учитель работает с учеником в сотрудничестве, в партнерстве, осуществляя совместную работу в ходе овладения знаниями и решения тех или иных задач. Именно поэтому коммуникативная компетентность играет важнейшую роль в системе остальных компетентностей учителя [2].

**Изложение основного материала исследования.** Профессионализм учителя состоит не только в применении им наиболее эффективных способов передачи и воспроизведения информации, учебного материала, но и в возможности наладить непрерывный контакт с учениками, а также передать им важные социально-психологические знания, позволяющие им в дальнейшем взаимодействовать с окружающим миром. Коммуникативные задачи он должен решать на сознательном уровне, опираться не на интуицию, а на знания, что значительно осложняет процесс его подготовки к осуществлению профессиональной педагогической деятельности, особенно в условиях начальной школы.

Под компетентностью принято понимать систему знаний и компетенций общего и специального порядка, которые включают в свой состав профессиональное отношение к педагогической деятельности и к ее предмету. Компетенция же – это способность педагога применять свои знания и умения в наиболее подходящие моменты образовательно-воспитательной деятельности. Исходя из этого, коммуникативная компетентность состоит в четко сформированной системе знаний и навыков практического характера у педагога в отношении осуществления коммуникативной деятельности, построения коммуникативных связей и индивидуальных маршрутов, в соответствии с которыми возможно максимально эффективное развитие младших школьников [1].

Коммуникативная компетентность состоит из множества и множества элементов, которые соответствуют знаниям и умениям в коммуникативном плане. Так, многие следователи, считают, что

существует перечень специальных коммуникативных умений, обязательных для современного учителя начальной школы. К ним принято относить:

– умение педагога понимать и познавать других членов общества, а также правильно воспринимать и оценивать ситуации, происходящие во время межличностной коммуникации, умение общаться и понимать собеседника. Такие умения позволяют педагогу налаживать коммуникативные взаимосвязи с учениками и говорить с ними на одном языке, что значительно оптимизирует процесс передачи им учебного материала;

– умения критического характера, заключающиеся в выставлении и определении объективной критической оценки собеседника и всех субъектов социокультурного пространства как индивидов, умение правильно идентифицировать первое впечатление о собеседнике. Иными словами, такой ряд умений позволяет критически оценивать не только весь образ личности, с которым налаживается коммуникация, но и выявлять отдельные особенности индивида, его мотивы и намерения, понимать и раскрывать значение его мимики, жестов, других невербальных видов общения, что позволяет современному учителю начальных классов анализировать психологическое состояние учеников;

– умения внутриличностного характера, которые состоят в познании учителем собственной личности, оценки собственных знаний и способностей, понимание природы собственных действий, умение оценивать себя со стороны. Такие умения несколько объективизируют картину мира и представления учителя о самом себе, что позволяет ему максимально приблизиться к идеалу, существующим в глазах учеников;

– умение грамотно оценивать и контролировать ситуацию межличностной коммуникации, которая характеризуется наблюдением и выбором в существующей обстановке наиболее информативных и концептуальных признаков, а также стимулирует правильное восприятие и оценку возникшей ситуации.

Иными словами, современный учитель начальной школы должен уметь не только оценивать и рассматривать психическое и социально-психологическое состояние учеников, но и анализировать среду, в рамках которых они взаимодействуют, а также собственную личность, проводить комплексный анализ и объективную оценку сложившимся ситуациям. Ему важно направить свою коммуникативную деятельность на организацию и совершенствование благоприятного климата внутри коллектива детей, а также сформировать правильное представление у них о взрослых, об учителях и авторитетах [2].

**Выводы.** Коммуникативная компетентность современного учителя может приобретаться различными путями. По нашему мнению, это должно происходить комплексно и объективно. Учитель должен не просто знать язык общения, обладать определенным опытом межличностного общения и построения коммуникативных каналов. Ему важно обладать социо-нормативным опытом в области народной культуры, знать основы этнопедагогике, которые подразумевают определенные традиционно коммуникативные паттерны, которым необходимо следовать для развития народной культуры и личности ребенка. Мы не говорим об общепонятных и общепринятых элементах, стимулирующих развитие коммуникативной культуры и коммуникативной компетентности, по типу эрудиции, понимания и знания научных методов обучения общению и так далее. Это подразумевается само собой, поскольку учитель – пример гармоничного развития личности ребенка. Все вышеуказанные источники формируют такой комплекс знаний и умений педагога, который способен оказывать активное влияние на коммуникативную ситуацию в целом, регулировать её, создавать для обучающихся коммуникативные направления, в соответствии с которыми возможна реализация личностно-ориентированного подхода.

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию такого социально-личностного феномена, как коммуникативная компетентность учителя начальных классов. Данный феномен рассматривается с различных точек зрения и выделяется в структуре иных компетенций современного учителя младших школьников. Выявляется сущность, специфика и условия формирования коммуникативной компетентности учителя, а также описываются некоторые аспекты проявления такой компетентности в условиях современной начальной школы.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетентность учителя, коммуникативные способности личности, коммуникативный потенциал педагога, учитель начальных классов, младший школьный возраст, сущность и специфика коммуникативной компетентности.

**Annotation.** The article is devoted to the study of such a social and personal phenomenon as the communicative competence of a primary school teacher. This phenomenon is considered from various points of view and stands out in the structure of other competencies of a modern teacher of primary schoolchildren. The essence, specificity and conditions for the formation of the teacher's communicative competence are revealed, and some aspects of the manifestation of such competence in the conditions of a modern primary school are described.

**Keywords:** communicative competence of a teacher, communicative abilities of a person, communicative potential of a teacher, primary school teacher, primary school age, essence and specificity of communicative competence.

**Литература:**

1. Абдуллаева, Д.Р. Роль коммуникативной компетенции в эффективной координации профессиональной деятельности учителей начального образования / Д.Р. Абдуллаева // Достижения науки и образования. – 2018. – № 15 (37).

2. Карпова, М.А. Специфика коммуникативной компетентности учителя начальных классов / М.А. Карпова // Гаудеамус. – 2016. – № 4.

*студент Лыкова Полина Олеговна  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический  
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)*

**Постановка проблемы.** Проблема общения детей раннего возраста со взрослыми является одной из самых актуальных проблем на сегодняшний день. Общение выступает одним из основных факторов психического развития малыша. Младенцу недостаточно удовлетворять свои органические потребности, ему необходимо чувствовать взгляд взрослого, ощущать его поддержку, тепло, прикосновения, получать внимание и заботу. Именно в процессе общения со взрослым младенец усваивает человеческие навыки. Недостаток общения взрослого с ребенком может пагубно сказаться на дальнейшем развитии малыша. Уже в первые годы жизни закладывается фундамент физического и психического здоровья человека, поэтому очень важно заложить основу теплых отношений между ребенком и взрослым, создав благоприятные условия для его гармоничного и всестороннего развития.

**Изложение основного материала исследования.** В своих работах М.И. Лисина писала: «Общение – это взаимодействие людей, направленное на согласование и объединение усилий с целью достижения общего результата» [3]. Ведущим видом деятельности в младенческом возрасте является именно эмоционально – личностное общение ребенка со взрослыми людьми.

В исследованиях О.А. Пшеничниковой эта проблема описывается следующим образом: «Без помощи взрослого ребенок обойтись не может, так как в этом возрасте он еще слаб и совершенно беспомощен. Ни одну свою потребность он не может удовлетворить самостоятельно: его кормят, одевают, купают, перемещают в пространстве, следят за его здоровьем и внешним видом и, что очень важно, разговаривают с ним. Весь уход взрослого за младенцем сопровождается речью, через которую выражается любовь и забота о малыше. Общение – это важнейший фактор психического развития ребенка» [5].

Общение со взрослыми в период младенчества играет пусковую роль в развитии реагирования на важные внешние раздражители. Без такого контакта со взрослым наблюдается значительное замедление других реакций на слуховые и зрительные раздражители.

В процессе повседневного ухода за ребенком и общения с ним осуществляются самые важные моменты взаимодействия: купание, кормление, сборы на прогулку и др. Специфика такого взаимодействия заключается в том, что взрослый проговаривает свои действия, тем самым общается с малышом. Так, общение взрослого с младенцем основывается на базовых его потребностях: безопасность, контакт с мамой (как физиологический, так и психологический), сосание и насыщение, мочеиспускание, потребность в чистоте и уходе, термоадаптация и тепло, сон, познание окружающего. Для малыша совсем неважно, что именно говорит взрослый. Важнее голос, тон, интонация, улыбки, ласковые прикосновения и то, что все внимание взрослого в этот момент обращено к нему. Он слушает и наблюдает за мимикой, жестами и эмоциями взрослого, впитывая и перенимая на себя. Младенец всегда чувствует состояние взрослого. Доверие и искренность ему очень важны.

Даже во время семейных конфликтов, малыш принимает все на себя. К сожалению, родители могут совсем не задумываться об этом. Но такая атмосфера оказывает огромное давление на еще неокрепшую психику ребенка, особенно на первом году жизни, когда младенец только начинает познавать мир социальных отношений. Такое негативное влияние откладывает огромный отпечаток на дальнейшую жизнь малыша [1].

Психологи утверждают, что, даже не принимая участия в семейных конфликтах, ребенок получает сильнейший стресс и напряжение. Регулярные семейные ссоры приводят к негативным последствиям как физического плана, например, задержка в развитии, беспокойный сон, проблемы с речью и зрением, так и психологического плана, что может отразиться на дальнейшем формировании личности ребенка [2]. Так, в работе «Семейное воспитание и развитие личности ребенка» С.Н. Савинков уделяет огромное внимание негативным последствиям конфликтных ситуаций внутри семьи. По его мнению, конфликты родителей настолько глубоко запечатлеваются в детской памяти, что нередко являются чуть ли не единственными детскими воспоминаниями. Если взрослый человек после переживания конфликтной ситуации довольно легко успокаивается и приходит в себя, то для ребенка очень тяжело понять, почему произошел конфликт, и мама с папой так сильно кричали. На фоне этого может появиться ощущение своей ненужности, а в дальнейшем, различные психологические отклонения [6].

Для того, чтобы процесс общения между взрослым и младенцем складывался благополучно, каждый педагог и родитель должны понимать, что общение с ребенком в период младенчества – это не только добрые слова, это еще и хорошие поступки со стороны взрослого, ведь он выступает для малыша примером для подражания, поэтому взрослый должен научиться правильно общаться с малышом [8].

Первый способ – это тактильные ощущения. Младенец еще не понимает слов, но зато очень хорошо чувствует прикосновения мамы и папы. Он может успокоиться, если мама будет нежно гладить его, или, наоборот, заплакать, если вдруг мама допустит грубоватое прикосновение. Ребенок, который всегда чувствует ласку и тепло мамы, лучше развивается. Было доказано, что дети, которые получили теплые прикосновения родителей в младенческом возрасте, гораздо лучше понимают невербальное общение. Именно это и является первым способом общения малыша с родителями [7].

Взгляд является важным средством общения взрослого с малышом, его обязательно необходимо использовать с первых дней его жизни. Младенец легко чувствует силу любящего взгляда, поэтому ему очень важно, чтобы мама наблюдала за ним, тем самым, оказывая ему поддержку и помощь. Дети очень хорошо чувствуют, если у мамы холодный, гневный взгляд, он только напугает их и отстранит. Теплый и нежный взгляд всегда приободрит их, снимет боль и обиду, придаст силы и уверенность.

Новорожденный ребенок еще не понимает слов мамы, но может заплакать от резких и громких речей, а также заулыбаться и успокоиться на слова, сказанные нежно и ласково. Громкий голос родителей оказывает давление на ребенка, показывает силу и авторитарность взрослых. Этого малыш очень пугается, и в дальнейшем у него может развиваться комплекс заниженной самооценки, замкнутость и страх.

Если разговаривать с ребенком очень быстро, то тогда он начнет нервничать и беспокоиться, потому что не сможет уловить настроение мамы. Монотонная речь, как и быстрая, также неинформативна для младенца. Для общения с ним следует выработать веселую, игровую, спокойную интонацию речи, которая будет ободрять его, веселить. Ему будет интересно слушать слова мамы, которые она сообщает спокойно, но с эмоциональной окраской и различными тонами.

**Выводы.** В заключение можно отметить, что взрослый необходим для успешного развития и формирования психологических и физиологических качеств младенца. С первых дней жизни ребенок вступает в мир социальных отношений. Именно родители помогают ему успешно пройти этот период. Общение является основным фактором развития психики ребенка. Общение в период младенчества заключается в том, что родители не просто разговаривают с ребенком, а используют различные экспрессивные средства: мимику, жесты, тактильные ощущения, зрительный контакт. Для малыша очень важно чувствовать на себе взгляд мамы, ощущать ее нежные прикосновения, слышать добрый голос. Для того, чтобы процесс общения между взрослым и ребенком протекал полноценно и успешно, взрослый должен обеспечить ребенку чистоту, комфорт и безопасность, а также помочь ему адаптироваться в новом для него мире. Уже с первых дней жизни младенца родители должны находиться с ним в постоянном контакте. Без контакта со взрослым наблюдается значительное замедление реакций малыша на слуховые и зрительные раздражители. Родители выступают для него примером для подражания, поэтому ребенок копирует все действия взрослого. Для родителей очень важно научиться понимать состояние ребенка, как физическое, так и эмоциональное. Без помощи взрослого младенец обойтись не может, он еще очень слаб и совершенно беспомощен, ни одну свою потребность не может удовлетворить самостоятельно: его кормят, одевают, купают, перемещают в пространстве, следят за его здоровьем и внешним видом и, что очень важно, разговаривают с ним. Весь уход взрослого за младенцем сопровождается речью, через которую выражается любовь и забота о малыше.

Подводя итог, отметим, что взрослый – это образец для ребенка, поэтому необходимо учитывать то, что малыш будет копировать поведение мамы или папы, тянуться к нему. Важно создать благоприятные условия для развития младенца в семье: не повышать голос, не пугать ребенка, оказывать ему свое внимание и заботу, малыш прекрасно чувствует любое слово, любую эмоцию. Взрослый должен осознавать это и создавать оптимальные условия для гармоничного и всестороннего развития.

**Аннотация.** Уже на первом году жизни ребенок младенческого возраста вступает в мир социальных отношений. Взрослый, как никто другой становится для него посредником между ним самим и окружающим миром. Общение – необходимый аспект, без которого формирование ребенка в раннем детстве не сможет пройти успешно. Очень важно найти контакт с малышом, чтобы он не чувствовал себя отчужденно. Ведь в этом возрасте ребенок совсем беспомощен, нуждается в постоянной поддержке и заботе со стороны взрослого. Взрослый, в свою очередь, должен помочь младенцу благополучно пройти этот этап. От того, как пройдет этот период, сформируются дальнейшие взаимоотношения у ребенка в семье и коллективе, его личностные качества, характер, а также индивидуальные и физиологические особенности.

**Ключевые слова:** общение, младенец, ранний возраст, родители, психологические и физиологические особенности, личность, взаимоотношения, поддержка, семья, социальные отношения, окружающий мир.

**Annotation.** Already in the first year of life, an infant child enters the world of social relations. An adult, like no one else, becomes for him a mediator between himself and the world around him. Communication is a necessary aspect, without which the formation of a child in early childhood cannot be successful. It is very important to find contact with your baby so that he does not feel alienated. Indeed, at this age, the child is completely helpless, needs constant support and care from an adult. The adult, in turn, must help the infant to pass this stage safely. From how this period passes, further relationships will be formed in the child in the family and the team, his personal qualities, character, as well as individual and physiological characteristics.

**Keywords:** communication, infant, early age, parents, psychological and physiological characteristics, personality, relationships, support, family, social relations, the world around us.

#### **Литература:**

1. Агина, Т.С. Психологические особенности тревожности детей от младенчества до старшего дошкольного возраста / Т.С. Агина, С.А. Черкасова // Евразийский научный журнал. – Курск, 2017. – № 1. – С. 95.
2. Лебединский, В.В. Эмоциональные нарушения в детском возрасте / В.В. Лебединский. – М.: Издательство Московского Университета, 2001. – 201 с.
3. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
4. Мещерякова, С.Ю. Особенности аффективно-личностных связей со взрослым у младенцев, воспитывающихся в семье и домах ребенка / С.Ю. Мещерякова // Возрастные особенности психического развития детей: сборник научных трудов. – М.: АПН СССР, 1982. – С. 19-36. – URL: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=82358>.
5. Пшеничникова, О.А. Эмоциональное общение со взрослыми как ведущий вид деятельности в младенчестве / О.А. Пшеничникова, И.П. Шкрябко // Педагогика и психология: перспективы развития. – Чебоксары, 2018. – С. 173-175.
6. Савинков, С.Н. Семейное воспитание и развитие личности ребенка / С.Н. Савинков. – СПб., 2020. – 272 с.
7. Филоненко, Е. Воспитание ребенка от 1 года до 3 лет. Перегрузка / Е. Филоненко. – М.: Феникс, 2015. – 288 с.
8. Чухланцева, Е.А. Особенности детско-родительских отношений на примере младенчества / Е.А. Чухланцева // Социализация человека в современном мире в интересах устойчивого развития общества: междисциплинарный подход. – Калуга, 2017. – С. 714-720.

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

**Постановка проблемы.** Каждый возрастной период ребенка характеризуется ведущим значением какого-либо психического процесса. В младшем школьном возрасте значительно активизируется развитие логического мышления. Согласно теории Л.С. Выготского, с началом школьного обучения мышление выдвигается в центр сознательной деятельности ребенка [2]. Именно в этом возрасте формируются универсальные учебные действия, в частности, познавательные УУД. Они включают в себя, наряду с поиском и отбором информации, логические операции и моделирование [10]. Кроме того, в младшем школьном возрасте формируется и развивается словесно-логическое мышление и произвольное внимание, ребенок получает и развивает навыки интеллектуальных операций – анализа, синтеза, сравнения, классификации и др.

В процессе формирования представлений и природе у младших школьников проблемным вопросом является оторванность городских детей от реального мира природы. При работе с готовыми моделями не происходит выделения существенных признаков и взаимосвязей объектов, ученик зачастую формально сравнивает объекты, не имея необходимого запаса представлений. В этом процессе моделированию принадлежит важная роль.

**Изложение основного материала исследования.** Изучение источников научной и методической литературы [1, 3, 4, 5, 11, 12] позволяет выделить определенный порядок действий при использовании моделирования на уроке, в частности по предмету «Окружающий мир».

1. Определение учителем возможности, цели, места и времени использования моделирования на уроке, составление плана работы, конкретизация представления о конечной модели объекта и способах ее дальнейшего использования. Этап осуществляется учителем предварительно, самостоятельно.

2. Основной этап (осуществляется совместно учителем и обучающимися):

- постановка цели работы, формирование мотивации;
- первоначальное ознакомление с объектом (актуализация имеющихся знаний об объекте, выделение его существенных характеристик);
- построение каждым учеником идеальной (мысленной) модели;
- совместное обсуждение построенных учениками моделей;
- выбор формы моделирования (схема, рисунок, таблица, символ, материальная модель и т.д.);
- самостоятельное моделирование объекта обучающимися;
- рассмотрение возможностей применения модели в практической деятельности.

3. Получение результатов моделирования, формулировка выводов, в том числе контроль соответствия данной модели оригиналу (кроме контроля учителем, происходит самоконтроль и взаимный контроль обучающимися).

4. Дальнейшее использование модели в учебном процессе.

Для лучшего усвоения материала обучающимися автор учебника «Окружающий мир» А.А. Плешаков использует опорные схемы и условные рисунки. Автор предлагает различные виды моделей, с помощью которых дети могут сформировать представления о тех или иных явлениях природы. Содержание урока в учебниках построено так, что, кроме предлагаемых автором приемов моделирования, учитель может использовать и другие, что позволяет повысить эффективность работы с обучающимися на уроке.

Ниже приведено несколько примеров использования моделирования для закрепления материала из учебника А.А. Плешакова «Окружающий мир» (серия «Школа России») [7, 8].

Пример 1. Тема «Когда придет суббота» [8, с. 8-9] (усвоение последовательности дней недели). Учащимся предлагается вырезать карточки с названиями дней и составить модель недели, которая поможет запомнить последовательность дней. Используя модель, можно объяснить названия некоторых дней недели: «Понедельник идет после «недели». Вторник – второй день. Среда – середина недели. Четверг – четвертый день, а пятница – пятый». Для лучшего закрепления материала автор использует элемент интерактивного метода: ребенок меняет карточки местами и предлагает соседу найти ошибку. Так, мы видим, что на практике происходит соединение различных методов обучения.

Пример 2. Тема «Когда наступит лето?» (формирование представлений о годовом круге, месяцах разных сезонов года) [8, с. 10-11].

Обучающиеся рассматривают рисунок-схему годового круга в учебнике и отвечают на вопросы учителя. Кроме приведенных в учебнике, вопросы могут быть следующими. Почему год изображен в виде круга? Могут ли месяцы поменяться местами? Почему для каждого месяца и времени года выбран свой цвет?

Для закрепления материала учитель предлагает детям самостоятельно составить свой годовой круг. Для этого он раздает каждому ребенку заготовку схемы годового круга, разделенного на секторы (рис. 1) и предлагает заштриховать подходящими цветами каждый месяц года, сделать недостающие надписи, соблюдая правильный порядок месяцев и времен года, чтобы они сложились в годовой круг. При этом учащимся разрешается использовать учебник. Отдельным заданием можно предложить детям отметить красным кружком месяц, когда они празднуют дни рождения.

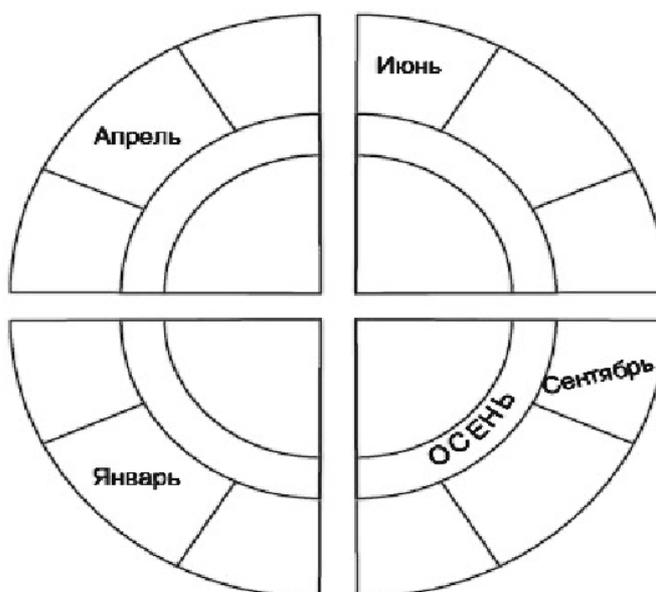


Рисунок 1. Схема годового круга

Пример 3. Тема «Свойства воды, воздуха и почвы».

Цель: научиться кодированию.

Задание обучающимся: выбери и обозначь соответствующей буквой слова, в которых «содержится» вода – В; воздух – ВЗ, почва – П, свет – С: дождь, солнце, пар, резиновый мяч, овраг, озеро, суп, костер, луна. Задание можно усложнять, добавляя в список те объекты, которые не содержат в себе искомого элемента (камень), содержат в неявной форме (овощи, растения, животные – воду), содержат более одного искомого элемента, возможно, в неявной форме (земля в саду – воздух и воду; луг или горшок с цветком – почву, воздух и воду). Так реализуется простая форма работы со знако-символическими средствами, которые позволяют анализировать изучаемые объекты на основе приема кодирования [9].

Вывод: учились кодированию, развивали логические операции – анализ, группировка.

Пример 4. Тема «Явления природы».

Цель: приобрести начальные навыки работы с пиктограммами.

Задание обучающимся: нарисовать фигурками картину с изображением таких явлений природы: радуга, гроза, цунами, северное сияние, град, снегопад, ураган.

Данное упражнение направлено на выделение существенных признаков изучаемых природных явлений и кодирование их с помощью рисунка.

Вывод: учились переводить вербальный текст в форму рисунка, развивали логические операции – синтез, абстрагирование.

На практике для формирования экологических понятий у обучающихся четвертого класса МБОУ «Ялтинская средняя школа № 11» применялись задания, которые позволяют создавать у младших школьников систему естественно-научных понятий, воздействовать на интеллектуальную и эмоциональную сферу личности.

В методической литературе выделяются следующие уровни развития понятий [6]:

- фактологический (общий, эмпирический, низкий, примитивный);
- операционно-деятельностный (описательный, аналитический, образный);
- теоретический (понятийный, доказательный, словесно-наглядный).

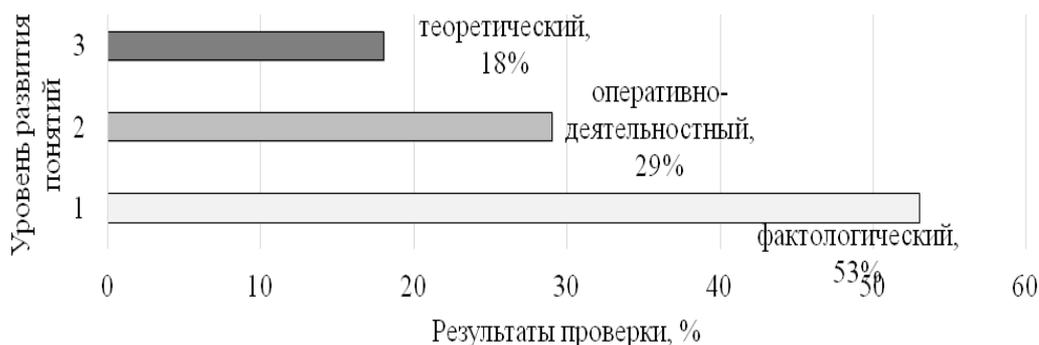
Проведенная работа состояла из трех этапов:

- а) констатирующий эксперимент;
- б) формирующий этап;
- в) контрольный эксперимент.

Цель первого этапа работы заключалась в выявлении уровня сформированности у обучающихся 4 класса понятий по теме «Природные зоны»: окружающая среда, среда обитания, адаптация (приспособление) живых организмов, цепи питания, экологическая пирамида, охрана природы, Красная книга. Производилась проверка следующих умений обучающихся: составить модель, закончить модель, дополнить схему, выбрать правильную модель, изобразить явление природы в виде модели. По выделенным критериям проводилось оценивание умений правильно составлять схемы. По результатам выполнения входных заданий представлены результаты тестирования, проведенного в ходе констатирующего эксперимента:

- фактологический уровень сформирован у 53% учащихся;
- операционно-деятельностный уровень сформирован у 29% учащихся;
- теоретический уровень сформирован у 18% учащихся.

Поскольку освоение каждого последующего уровня развития понятий происходит при имеющемся низшем, то иерархичность структуры входящих уровней развития понятий у обучающихся 4 класса можно представить следующим образом (рис. 2):



**Рисунок 2. Структура входящих уровней развития понятий у обучающихся 4 класса МБОУ «Ялтинская средняя школа №11»**

Таким образом, можно говорить, что у учащихся экспериментального класса экологические понятия сформированы в основном на низком уровне: лишь 18% детей способны оперировать образными понятиями и осуществлять аналитические операции, а у более чем половины обучающихся понятия развиты на общем уровне.

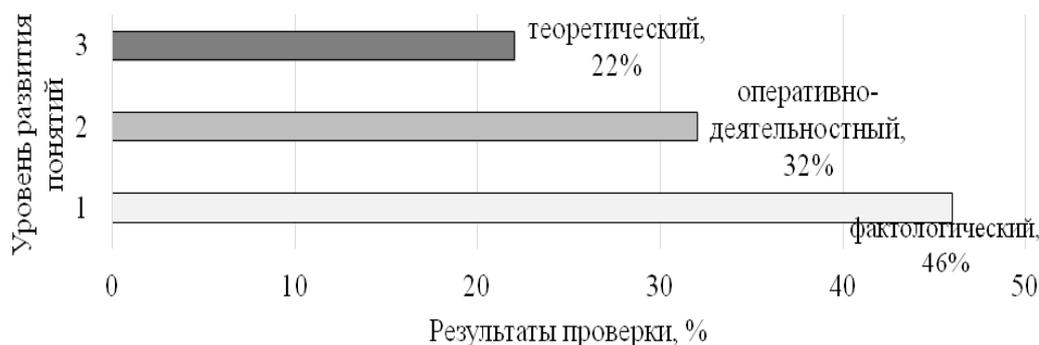
Целью следующего – формирующего – этапа работы было применение моделирования для повышения уровня сформированности понятий о природе у младших школьников. На формирующем этапе исследования обучающимся был предложен комплекс заданий в виде различных видов моделей (табл. 1).

*Таблица 1*

**Виды моделей для повышения уровня сформированности понятий о природе у младших школьников**

Формируемое понятие	Задания для формирования понятия
«Найти соответствия»	Рассмотри рисунок. Допиши недостающие элементы. Составь схему из нарисованных на карточках элементов.
«Определить взаимосвязь»	Дорисуй схему существующих закономерностей в тундре. Составь (исправь) цепь питания для данной природной зоны.
«Установить соответствие»	Соедини рисунок и название типа леса. Установи соответствие между представителями животного мира и природной зоной, в которой они обитают.
«Выделить свойство»	Выдели на схеме примеры приспособления растений к засушливым условиям степей.

Цель третьего этапа работы – контрольного эксперимента – заключалась в оценке эффективности применения моделирования для формирования экологических понятий. Результаты повторного тестирования представлены на рис. 3.



**Рисунок 3. Структура уровней развития понятий у обучающихся 4 класса МБОУ «Ялтинская средняя школа №11» на контрольном этапе работы**

**Выводы.** Таким образом, моделирование помогает повысить уровень сформированности экологических понятий. Обучающиеся совершенствуют навыки работы с моделями, развивают умение самостоятельно их составлять и анализировать, сформированность представлений о природе усилилась (теоретический уровень возрос на 4%, фактологический снизился на 7%). Можно сделать вывод об эффективности применения моделирования на уроках окружающего мира. Однако 46% обучающихся все же продолжают иметь представления о природе на фактологическом уровне. Это является предпосылкой дальнейшего применения моделирования на уроках в 4 классе.

**Аннотация.** В статье рассмотрены порядок действий при использовании моделирования, приведены примеры моделирования для формирования у детей представлений о тех или иных явлениях природы, результаты применения моделей. Описаны задания, примененные в 4 классе. Показан положительный результат применения моделирования на уроках окружающего мира.

**Ключевые слова:** модель, моделирование, урок, виды моделей, явления природы, младший школьник, окружающий мир, умения, навык, синтез, анализ, эксперимент, тестирование, контроль.

**Annotation.** The article deals with simulation procedure. There are considered different types of models helping children to form ideas about certain natural phenomena. Given are the simulation examples, and their results are exposed. The tasks used in grade 4 are described. The article shows a positive result of simulation applied on the surrounding world lessons.

**Keywords:** model, simulation, lesson, types of models, natural phenomena, junior pupil, world around, skills, synthesis, analysis, experiment, testing, control.

**Литература:**

1. Аквилева, Г.Н., Клепинина, З.А. Методика преподавания естествознания в начальной школе: Учеб. пособие для студ. учреж. средн. проф. образования пед. профиля / Г.Н. Аквилева, З.Н. Клепинина. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 240 с.
2. Выготский, Л.С. Собрание сочинений [Текст]: В 6 т. Т.2. Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 2010. – 504 с.
3. Гайсина, Р.С. Моделирование на уроках ознакомления с окружающим миром / Р.С. Гайсина // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – №1. С. 43-44.
4. Гайсина, Р.С. Моделирование на уроках окружающего мира в начальной школе / Р.С. Гайсина, Г.И. Гаффарова, Л.Р. Калямова // Альманах мировой науки. – 2015. – № 1-2 (1). – С. 83-84.
5. Гайсина, Р.С. Моделируя – познаем мир / Р.С. Гайсина // Начальная школа. – 2006. – №9. – С. 67-71.
6. Зажеко, Г.С. Возможность использования приема моделирования на уроках «окружающего мира» при формировании экологических понятий / Г.С. Зажеко // Вестник Алтайской государственной педагогической академии. – 2009. – №1. – С. 16-18.
7. Плешаков, А.А. Окружающий мир. 1 кл.: учеб. для общеобразоват. организаций: в 2 ч. – Ч. 1 / А.А. Плешаков. – 8-е изд. – М.: Просвещение, 2016. – 98 с.
8. Плешаков, А.А. Окружающий мир. 1 кл.: учеб. для общеобразоват. организаций : в 2 ч. – Ч. 2 / А.А. Плешаков. – 8-е изд. – М.: Просвещение, 2016. – 95 с.
9. Салмина, Н.Г. Знак и символ в обучении [Текст]. – М.: Изд-во Московского университета, 1988. – 288 с.
10. Сафонова, С.А. Наглядно-схематическое моделирование на уроках окружающего мира как условие развития логического мышления младших школьников / С.А. Сафонова, Л.Н. Румянцева // Международная научно-практическая конференция «Воспитание и обучение: теория, методика и практика» (Чебоксары, 12 декабря 2018 г.): тезисы докладов. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2018. – 288 с. – С. 178.
11. Стребкова, Ю.И. Моделирование как метод ознакомления младших школьников с окружающим миром / Ю.И. Стребкова, М.С. Смирнова // Начальная школа. – 2017. – №5. – С. 65-68.
12. Чернова, Г.А. Методика преподавания обществознания в начальной школе: учеб. пособие / Г.А. Чернова, Л.Г. Жукова, И.В. Митюкова. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 240 с.

**УДК 371**

**ОСНОВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ**

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

**Постановка проблемы.** Современная педагогическая наука является достаточно гибкой и быстро меняющейся сферой, подверженной социальному влиянию. Она достаточно чутко реагирует на все социальные изменения, происходящие в мире, а также оказывает значительное трансформирующее влияние на экономическую жизнь государства. Именно образование отражает существующую тенденцию к тем или иным социокультурным проявлениям молодого поколения. В связи с этим педагогика должна решать наиболее актуальные и получающие широкое распространение проблемы и реализовывать насущные идеи. Важной проблемой в сфере педагогической науки является исследование особенностей обучения иностранному языку в высшей школе. Многие исследователи отмечают, что на сегодняшний день возникает необходимость в основательном и целенаправленном переосмыслении принципов обучения иностранным языкам.

**Изложение основного материала исследования.** Изучение иностранных языков на сегодняшний день является особенно актуальной сферой деятельности молодых людей. Это связано с переходом общества на новый уровень и формированием новых устойчивых межнациональных связей. В связи с этим справедливым было бы отметить, что формирование иноязычной культуры – важная область современной педагогики, в связи с чем нужно исследовать специфику и принципы обучения иностранному языку в рамках высшей школы, что подготавливает не только будущего специалиста в какой-то области, но и всецело развитого, гармонично сформированного молодого человека, члена общества, гражданина и постоянно развивающейся личности.

Многие отечественные и зарубежные исследователи, обращаясь к изучению и разработке рассматриваемой нами темы, уделяют внимание существованию как общедидактических, так и методологических принципов обучения иностранному языку в вузе. Рассмотрим эти принципы более подробно, на основе чего сделаем комплексные выводы в отношении рассматриваемой проблемы.

Общедидактические принципы насчитывают достаточно широкий перечень аспектов. К ним можно отнести принцип результативно-целевой направленности процесса обучения, а также сущности обучения

иностранному языку как в языковом, так и в ней языковом вузе. Такой принцип реализуется посредством формирования компетентности посредством освоения обучающимся сущности процесса обучения иностранному языку, рассматриваемой педагогами как планируемая цель деятельности. Иными словами, цели формируются через результаты обучения, а также через предположительные результаты. Таким образом, возникает стремление к достижению большей точности предполагаемых результатов в области обучения иностранному языку. Этот принцип позволяет определить заранее, какие знания обучающихся приобретет в процессе освоения иностранного языка, а также какое понимание у него будет в условиях быстро меняющейся языковой структуры.

Содержание обучения иностранному языку напрямую зависит от цели и профессиональной подготовки специалиста, то есть исходит из профессиональных требований, предъявляемых к выпускникам вуза. Программа обучения иностранному языку должна содержать всевозможные инструменты и ресурсы, необходимые для осуществления и активизации профессиональной деятельности выпускников, а также поддерживать её развитие. Нельзя говорить о том, что иностранный язык необходим исключительно для общего развития человека, поскольку он должен носить практический характер, необходимый для осуществления межличностной коммуникации. В связи с этим он формирует ряд новых требований, вырабатываемых профессиональной средой для выпускника вуза [2].

Принцип сознательности, который ориентируется на осознание обучающимися осваиваемых ими действий в рамках языкового материала. Здесь формируются навыки в области владения языковым материалом в сознательном ключе. Обучающийся учится не просто понимать иностранный язык, но и применять его на практике, пользоваться им как важным и значительным для него средством общения, самовыражения и самоактуализации.

Принцип автономности, который состоит в актуализации образовательно-воспитательной деятельности в рамках освоения студентом иностранного языка. Особенно важную роль здесь играет не столько дисциплина и прилежное следование правилам системы обучения, сколько проявление обучающимся умственной активности, вовлеченность его в образовательный процесс, а также удовлетворенность им в приобретенных коммуникативных навыках, основанных на изучении иностранного языка. Такой принцип позволяет обучающемуся осуществлять самостоятельную деятельность в условиях обучения и реализации навыков, свойственных иностранному языку. Он учится самостоятельно говорить, писать, взаимодействовать с представителями иных культур, прибегая к помощи и механизмам получения иноязычной компетенции.

Принцип продуктивности, который базируется на том, что обучение должно быть обязательно продуктивным и нести дополнительный характер. Иностранный язык должен стать важным аспектом системы знаний обучающегося, иметь практический потенциал и развивать коммуникативную культуру человека. Он не должен оставаться исключительно теоретическим и второстепенным, поскольку это не приводит к активизации лингвистической деятельности человека и не стимулирует его к осуществлению межнациональной коммуникации [3].

Говоря же о методических принципах обучения иностранному языку, важно отметить принцип коммуникативной направленности образовательной деятельности, который состоит в преследовании цели осуществления максимально эффективной межличностной коммуникации. Причем коммуникации здесь является ключевым аспектом, на который ориентируется и обучающийся, и педагог в процессе освоения студентом основ иностранного языка. Общение делает язык живым и прикладным, а следовательно и активизирует интерес обучающегося к применению тех или иных лингвистических средств.

Принцип взаимосвязи ключевых видов речевой деятельности обучающегося, направленный на объективизацию необходимости сочетать различные виды речевой деятельности в комплексе, а также применять их системно и целесообразно. Такой принцип достаточно важен для развития широты мышления, а также кругозора. Обучающийся таким образом осваивает не только иностранную дисциплину, но и учится проводить мыслительные операции, взаимодействовать с различными видами языковой активности.

Принцип межпредметной интеграции, направленный на формирование интеграции иностранного языка с специальными профильными дисциплинами. Такая интеграция позволяет сформировать у обучающихся целостную комплексную структуру будущей профессиональной деятельности в рамках единого социокультурного пространства, а также в рамках международной деятельности. Иностранный язык выступает в роли главного средства повышения профессиональной компетенции будущего специалиста. Это позволяет ему регулярно и самостоятельно освежать свои знания в области межкультурного взаимодействия, а также выводить собственную профессиональную деятельность на международный уровень [1].

**Выводы.** Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод о том, что современное состояние системы образования в области обучения иностранному языку молодого поколения находится в достаточно шатком положении, а также нуждается в применении вышеуказанных и не указанных в настоящей статье принципов как общедидактического, так и методического характера. Это позволит оптимизировать процесс передачи опыта в области иностранного языка студентам, сформировать их профессиональную культуру в наиболее комплексном и полноценном виде.

**Аннотация.** В статье рассматривается специфика преподавания иностранного языка в современных отечественных вузах. Помимо этого, уделяется внимание основным особенностям и принципам обучения такой дисциплине. Выявляются закономерности, существующие в этой области педагогической деятельности, выделяются проблемные аспекты.

**Ключевые слова:** специфика обучения иностранному языку, принципы обучения иностранному языку, современная лингвистика, педагогическая наука.

**Annotation.** The article examines the specifics of teaching a foreign language in modern domestic universities. In addition, attention is paid to the main features and principles of teaching such a discipline. The regularities that exist in this area of pedagogical activity are revealed, problematic aspects are highlighted.

**Keywords:** specificity of teaching a foreign language, principles of teaching a foreign language, modern linguistics, pedagogical science.

#### **Литература:**

1. Бородулина, М.К., Карлин, А. М., Лурье, А.С., Минина, Н.М. Обучение иностранному языку как специальности (Немецкий язык) / М.К. Бородулина, А.М. Карлин, А.С. Лурье, Н.М. Минина. – М.: «Высшая школа», 1975. – С. 11-31.

2. Махмутова, А.А., Бугуева, Н.В. Принципы обучения английскому языку в неязыковом вузе / А.А. Махмутова, Н.В. Бугуева // Педагогическое образование в России. – 2012. – №1.
3. Мудрова, Л.Г. Основные принципы обучения иностранному языку в экономическом вузе / Л.Г. Мудрова // Lingua mobilis. – 2014. – № 2 (48).

УДК 373.2

## ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КРУГОЗОРА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*кандидат педагогических наук Мякишева Мария Владимировна  
Омский государственный педагогический университет (г. Омск)*

**Постановка проблемы.** Постоянные изменения в обществе, обусловленные стремительным научно-техническим прогрессом, информатизацией, предъявляют к современному образованию высокие требования, которые, прежде всего, связаны с необходимостью формирования у детей глубоких знаний в различных областях науки.

Большинство родителей в своем желании обеспечить ребенку в будущем конкурентоспособность в учебной деятельности, в профессии, начинают его развитие в раннем возрасте, ориентируя на формирование знаний, умений, способностей, личностных качеств, которые во взрослой жизни обеспечат ему достижение целей в условиях противодействия среды.

Источниками знаний современных детей являются не только энциклопедии, справочники, словари, но и большое разнообразие телевизионных программ, интернет. Как отмечают ученые, современные дети старшего дошкольного возраста имеют первичные представления о многих явлениях, процессах окружающего мира. Однако, как показывают исследования, их представления в большинстве случаев фрагментарны, не имеют системы, глубины.

При этом широта и глубина представлений старшего дошкольника о разных явлениях, понимание тех взаимосвязей, взаимозависимостей, закономерностей, которые существуют в окружающем их мире, социальных отношениях, являются залогом успешного обучения ребенка в школе.

В этой связи актуальной становится работа по формированию у детей старшего дошкольного возраста кругозора.

**Изложение основного материала исследования.** В толковых словарях понятие «кругозор» связывается с объемом и широтой взглядов человека.

Кругозор, согласно определению, данному в педагогическом словаре Г.Н. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспирова, - это объем интересов, знаний человека [2]. В специальной педагогической, художественной, публицистической литературе данное понятие приобретает различные характеристики – умственный и духовный, житейский и культурный, узкий широкий, бедный и богатый, ограниченный и необозримый и пр.

В большинстве современных исследований понятие «кругозор» находится в одном смысловом поле с понятием «картина мира» и употребляется как синонимичное.

Однако И. Лыкова, проведя сравнительный анализ данных понятий, указывает на их близость, но не тождественность. Так, кругозор – это набор определенных знаний и представлений человека, которые не позволяют человеку проработать целостную модель мира, поскольку не предполагают системность имеющейся информации. Данными характеристиками – целостностью, системностью – обладает картина мира, которая имеет еще и аксиологическую нагрузку, так как через нее человек выражает свое отношение к миру. Однако, как отмечает ученый, картина мира строится именно на фактах, представляющих основу кругозора [4].

Как отмечают Н.А. Любимова, Е.В. Бузальская, уникальность и неповторимость картины мира обусловлена спецификой процесса принятия окружающей действительности каждым ребенком через создание чувственных образов, что является характеристикой его интеллектуальной деятельности. Составляют картину мира ребенка его представления о различных предметах и явлениях природы, общества и т.д. [5].

При этом можно утверждать, что картина мира представляет собой сочетание различных подсистем универсальных категорий - «образ семьи», «образ самого себя», «образ природы» и др.

Можно утверждать, что формирование у ребенка целостной картины мира обеспечивается высоким уровнем сформированности кругозора. Так, представления дошкольников о себе, семье, о природе, о государстве, преобразуются из опыта фактов в опыт отношений и оценок, формируя у них образ мира.

Старший дошкольный возраст является наиболее благоприятным для формирования кругозора – к концу дошкольного возраста ребенок готов к восприятию окружающего мира с позиции объективности.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить некоторые условия формирования кругозора у детей старшего дошкольного возраста.

Как отмечал в своем исследовании В.Н. Сагатовский, деятельность является не только категорией, определяющей сущность человека, но является силой, создающей человека [7]. Через активную деятельность в сознании у ребенка складываются представления о мире. Решение повседневных задач способствует формированию у ребенка его личного опыта, основанного на понимании особых связей между явлениями окружающего мира, социальных отношений, существующих в обществе, на осознании нравственных ориентиров.

При этом А.В. Запорожец указывает на необходимость использования наравне с игрой, как ведущим видом деятельности ребенка-дошкольника, и другие «специфически детские» виды деятельности, взаимодействующие и содержательно обогащающие игру [1].

Так, разнообразие активных видов детской деятельности – погружение в дидактическую игру, чтение и обсуждение художественной литературы, творческая деятельность и др. – позволяют формировать представления о себе, о стране и родном крае, в то время как погружение ребенка в природу, обучение его приемам наблюдения способствуют формированию у него представлений о природе.

Успешность процесса формирования у ребенка первичных представлений об окружающем мире, семье, самом себе обеспечивается путем привлечения ресурсов семьи – способностей, склонностей, образовательного потенциала, социально-коммуникативных связей каждого члена семьи. Как отмечает И. Лыкова, глубина детского кругозора зависит от позиции, которую занимают окружающие ребенка взрослые – включение ребенка взрослым в активную совместную деятельность способствует формированию у него «основ исторической и культурной памяти» [4].

Особое значение в процессе формирования представлений ребенка имеет позиция, которую он занимает в познавательной деятельности. Активность ребенка в присвоении новых знаний, умений, внутренняя мотивация на получение результата в виде нового продукта обеспечивает развитие личности ребенка, накопление личностного жизненного опыта.

В этой связи особое значение приобретает экспериментирование.

Экспериментирование, по определению И.Э. Куликовской и Н.Н. Совгир, особый метод познания, стимулирующий любознательность ребенка, его интеллектуальную активность и позволяющий ребенку на основе анализа, обобщения результатов наблюдений, опытов построить в своем сознании собственную модель мира, включающую все явления, процессы и отношения [3].

Согласно исследованиям Н.Н. Поддьякова, в процессе экспериментирования, предполагающего постановку ребенком проблемы, выдвижение разнообразных гипотез, продумывание плана действий, манипулирование с предметами, анализ полученных результатов и самого процесса деятельности, дети получают «реальные представления о различных сторонах изучаемого объекта, о его взаимоотношениях с другими объектами и со средой обитания», что способствует расширению кругозора ребенка [6].

В процессе организации детского экспериментирования необходимо учитывать мотивационно-ценностную составляющую детской деятельности, поскольку положительное отношение ребенка к самому процессу, желание участвовать в организуемой деятельности способствует возникновению активной позиции у детей.

По мере получения новых знаний об объекте в процессе экспериментирования дошкольник может ставить перед собой и пытаться решить новые более сложные цели, что свидетельствует о проявлении любознательности и глубокого интереса и способствует формированию представлений об окружающем ребенком мире, знакомству с основополагающими законами природы, с особенностями построения взаимоотношений в обществе. Ценностно-смысловая ориентация исследовательской деятельности ребенка способствует постоянному переосмыслению имеющейся у него в сознании картины мира. В результате чего у старшего дошкольника формируется деятельность рефлексии.

При этом одной из характеристик организации детского экспериментирования является степень участия взрослого в этом процессе. Первоначально дети учатся экспериментировать под руководством взрослого. Познавательная деятельность, содержанием которой является экспериментирование, может быть организована в разных формах – учебно-игровой, коммуникативно-диалоговой, экспериментально-исследовательской [3]. Взрослый в специально созданной ситуации, предполагающей выбор видов деятельности, материалов, демонстрирует дошкольникам модель поведения – алгоритм построения собственных рассуждений, анализа, интерпретации. Дети на этом этапе воспроизводят действия взрослого. В дальнейшем старшим дошкольникам предоставляется возможность самостоятельной деятельности в специально организованной взрослым среде. Взрослый же на этом этапе включается в эксперимент как равноправный участник, обеспечивая тем самым сохранение и поддержание активности ребенка.

**Выводы.** Таким образом, экспериментирование позволяет детям старшего дошкольного возраста приобрести собственный практический опыт – в сознании ребенка создаются модели элементарных естественнонаучных явлений, обобщаются, сопоставляются и классифицируются полученные результаты, делаются выводы о значении явлений в жизни человека, что способствует формированию кругозора и, как следствие, формированию целостной картины мира.

**Аннотация.** В статье поднимается вопрос формирования кругозора у детей старшего дошкольного возраста, раскрываются условия формирования кругозора. Кроме того, проводится анализ возможностей экспериментирования в формировании кругозора у детей старшего дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** формирование кругозора, дети старшего дошкольного возраста, экспериментирование.

**Annotation.** The article is devoted to the issue of broadening older preschool children's outlook, certain conditions are revealed. The possibility for experimenting among older preschool children is analyzed as well.

**Keywords:** broadening the outlook, older preschool children, experimenting.

#### **Литература:**

1. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. М., 1986. Т. 1, 320 с.
2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред.пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 176 с.
3. Куликовская И.Э., Совгир Н.Н. Детское экспериментирование. Старший дошкольный возраст. М.: Педагогическое общество России, 2003. 80 с.
4. Лыкова И. Война и мир в представлении дошкольника: от кругозора к исторической и культурной памяти // Дошкольное воспитание. 2020. №4. С. 10-17. URL: [https://dovosp.ru/wp-content/uploads/2020/04/lykova\\_dv\\_04\\_2020.pdf](https://dovosp.ru/wp-content/uploads/2020/04/lykova_dv_04_2020.pdf) (дата обращения 02.12.2020)
5. Любимова Н.А., Бузальская Е.В. Картинамира: содержание, терминологический статуси общая иерархия её составляющих // Мир русского слова. 2011. № 4. С. 13-20.
6. Поддьяков А.Н. Исследовательское поведение: стратегии, познания, помощь, противодействие, конфликт. М.: Эребус, 2006.
7. Сагатовский В.Н. Деятельность как категория, мировоззренческая установка и методологический принцип. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.

кандидат педагогических наук Овчинникова Олеся Ивановна  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования «Орловский государственный аграрный  
университет имени Н.В. Парухина», Многопрофильный колледж (г. Орёл)

**Постановка проблемы.** Перед средним профессиональным образованием сегодня стоит задача не просто дать определенные знания и навыки своим выпускникам, но, в первую очередь, сформировать из них всесторонне развитую, гармоничную личность, способную к непрерывному самообразованию. Осуществление данной задачи ведется не только на учебных занятиях специального цикла или во время прохождения учебных и производственных практик, но и, среди прочего, на занятиях по иностранному языку.

**Изложение основного материала исследования.** В современном Федеральном государственном образовательном стандарте среднего профессионального образования (2018 года) на смену дисциплине «Иностранный язык» приходит дисциплина «Иностранный язык в профессиональной деятельности», что подчеркивает важность профессионально-ориентированного подхода при овладении иностранным языком, его нацеленность на решение практических задач в условиях будущей профессии. Выпускники колледжей и техникумов должны овладеть рядом ключевых компетенций, в числе которых умение пользоваться профессиональной документацией не только на родном, но и на иностранном языке.

В процессе обучения иностранному языку студенты приобретают практический опыт использования устной и письменной речи в пределах профессионально-ориентированных тем, учатся чтению и переводу с помощью словаря художественных, публицистических и научных иноязычных текстов, технической документации, а также использованию справочной, научной литературы на иностранном языке [3].

Все это подразумевает овладение определенным вокабуляром, что не всегда является простым для обучающихся. Несмотря на то, что с первых классов школы учащиеся обучают запоминать новые слова на иностранном языке, далеко не все выпускники школ обладают сформированным умением обогащать свой словарный запас, не владеют техникой овладения новой лексикой.

В связи с этим перед преподавателем среднего профессионального образования встает задача не просто научить студентов профессионально-ориентированной лексике, но и заложить основы эффективной техники обогащения словарного запаса.

Для этого, прежде всего, необходимо разобраться с механизмов запоминания, то есть запечатления и хранения информации. Принято выделять *непреднамеренное* запоминание, которое происходит без использования каких-либо приемов и проявления волевых усилий, человек не ставит перед собой цели запомнить что-либо и *преднамеренное* запоминание, предполагающее постановку цели – запомнить информацию. В этом случае человек прибегает к использованию определенных приемов запоминания.

Изучение иноязычной лексики, овладение ею относится к преднамеренному запоминанию, то есть подразумевает особую сложную умственную деятельность и включает в себя разнообразные действия, выполняемые для того, чтобы лучше достичь поставленной цели.

На примере обучающихся Многопрофильного колледжа в рамках изучения дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности» рассмотрим наиболее эффективные приемы обогащения словарного запаса узко-профессиональной лексикой.

Начиная со второго курса обучающиеся колледжа знакомятся со стилистическими, грамматическими и лексическими особенностями текстов узко-профессиональной направленности сначала на примере более простых, адаптированных текстов. К четвертому курсу обучающиеся уже предпринимают попытки работы с оригинальными текстами-документами, инструкциями и т.д. Успешность перевода подобных текстов кроется во многом в уровне владения специальной лексикой и терминологией.

Рассмотрим некоторые приемы, используемые на учебных занятиях по иностранному языку, призванные облегчить запоминание новой лексики.

Одним из наиболее эффективных и потому часто используемых приемов является *прием связывания образов*. [2] Этот прием заключается в создании мыслительного образа того или иного понятия, которое необходимо запомнить. Так, например, при изучении темы «Части здания» обязательными для запоминания являются слова, называющие части различных помещений здания: *stairs/ flight of stairs – лестница/марш лестницы, window frame – оконная рама, bearing wall – несущая стена, basement – цоколь*, и т.д. Чтобы эти слова наилучшим образом отложились в памяти, необходимо нарисовать в воображении здание и «прогуляться» по нему, начиная с осмотра нижнего этажа, дальше «входя» внутрь, и заканчивая осмотром верхних этажей и крыши. При этом обучающийся мысленно открывает двери помещений, осматривает стены и потолок, проверяет наличие вентиляционных шахт и пожарных выходов, изучает размеры оконных и дверных проемов, проговаривая каждое свое действие на иностранном языке (рис. 1).

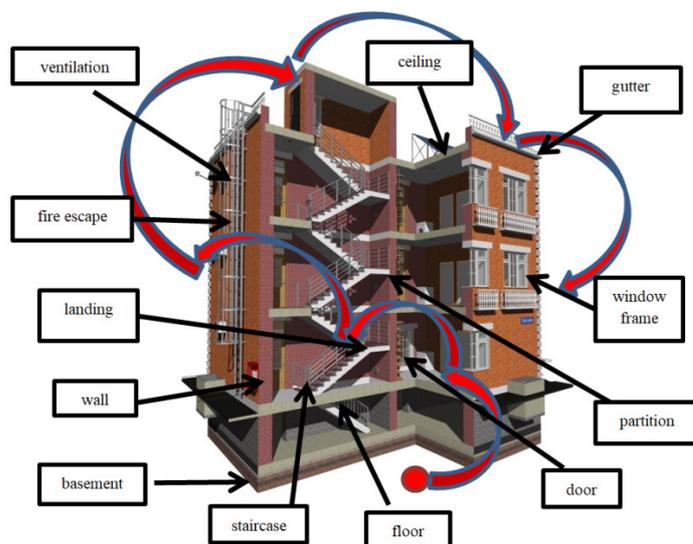


Рисунок 1. Прием связывания образов

Еще одним действенным способом запоминания новых слов и понятий является их записывание, но не в его классическом варианте, когда в один столбик заносится слово или понятие на иностранном языке, а в соседний – его перевод на родной язык. Более эффективным приемом является составление графических опор в виде таблиц, спайдограмм, схем, пирамид, карт памяти (mind maps), в которые в соответствии с определенными признаками или свойствами распределяются те слова и понятия, которые необходимо запомнить (рис 2). При этом каждый обучающийся может самостоятельно распределять слова и понятия по группам, учитывая свой собственный жизненный опыт, уже имеющуюся словарную базу.

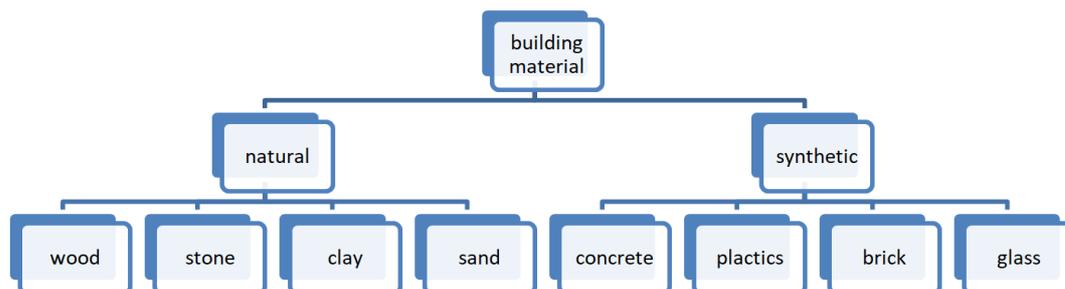


Рисунок 2. Прием составления графических опор

Оба вышеперечисленные приема будут особенно эффективны тем обучающимся, у которых более развита зрительная память, то есть визуалам – людям, для которых основным каналом восприятия информации из окружающего мира является зрительный. Отметим, что по данным психологических исследований, на сегодняшний день визуалы составляют большую часть всего населения нашей планеты [1].

Не следует забывать, что в реальных ситуациях общения, в устной, и, особенно, в письменной речи, слова и понятия не употребляются отдельно, оторвано от контекста или ситуации, они всегда встречаются внутри фраз и предложений. В связи с этим часто целесообразным бывает запоминание не отдельных слов, а словосочетаний, в которых вероятнее всего употребление данного слова или понятия. Так, например, слова-детали, необходимые при изучении темы «Рабочий инструмент» можно запоминать в паре с глаголом, описывающим возможное действие этих инструментов: *hacksaw – to cut, screwdriver – to tighten, claw hammer – to extract (nails)* и т.д.

Существуют приемы запоминания новых иноязычных слов более подходящие аудиалам – тем, кто предпочитает слуховой канал восприятия и переработки информации. К ним можно отнести такой прием как аудиолингвистический, заключающийся в восприятии новой лексики на слух посредством прослушивания аудиозаписей, просмотра видеороликов, обучающих видео или даже художественных фильмов с субтитрами и без, которые подойдут на более продвинутом этапе обучения.

**Выводы.** Подводя итог вышеизложенному, можно прийти к выводу, что каждый обучающийся может и должен самостоятельно выбирать те приемы и методы запоминания новых профессиональных иноязычных слов и понятий, исходя из конкретных особенностей личности, характера и темперамента. Не стоит останавливаться на каком-то одном приеме, стоит чередовать и совмещать их, тем самым закрепляя новую лексику и делая изучение иностранного языка не только полезным и необходимым для будущей профессиональной деятельности, но и интересным и увлекательным.

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы, связанные с актуальностью формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся среднего профессионального образования; приводятся наиболее эффективные приемы обогащения словарного запаса узко-профессиональной лексикой в рамках изучения иностранного языка на учебных занятиях.

**Ключевые слова:** среднее профессиональное образование, профессиональная лексика, иноязычная коммуникативная компетенция, образовательные стандарты.

**Annotation.** The article deals with the issues related to the relevance of the formation of foreign language communicative competence of secondary professional education students; the most effective methods of enriching the vocabulary with narrow professional vocabulary in the framework of learning a foreign language in training sessions are given.

**Keywords:** secondary professional education, professional vocabulary, foreign language communicative competence, educational standards.

**Литература:**

1. Hagen S., Mind's Eye [Электронный ресурс]. - Режим доступа: [http://www.rochester.edu/pr/Review/V74N4/0402\\_brainscience.html](http://www.rochester.edu/pr/Review/V74N4/0402_brainscience.html) (дата обращения 16.10.2020).
2. Кулиш В.Г., Способы запоминания английских слов / В.Г. Кулиш, – Д.; Сталкер, 2005. – 304 с.
3. Овчинникова О.И., Влияние иноязычной коммуникативной компетенции на успешность участия в соревнованиях формата World Skills // О.И. Овчинникова, в сборнике: Инновации в образовании. Материалы X научно-практической конференции, Орел, 2018. С. 265-268.

УДК 378.9

**ВЕКТОРЫ ОПТИМИЗАЦИИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ЛЮДЕЙ ЗРЕЛОГО И СТАРШЕГО ВОЗРАСТА**

*кандидат педагогических наук, доцент Ольховская Елена Борисовна  
ФГАОУ ВО «Российский государственный  
профессионально-педагогический университет» (г. Екатеринбург)*

**Постановка проблемы.** Проблема сохранения и укрепления здоровья стоит достаточно остро в настоящее время. Различные исследования, проведенные среди россиян, показывают, что к категории «практически здоров» можно отнести только 13-16% выпускников средних школ, а с возрастом, к сожалению, этот показатель имеет тенденцию к уменьшению [1]. В современных социально-экономических реалиях все чаще предметом обсуждения становится пролонгация социальной и профессиональной активности россиян. Проблема оптимизации всех граней здоровья людей зрелого и старшего возраста, сохранения их высокой и качественной профессиональной трудоспособности сегодня обретает остро значимый характер и нуждается в пристальном изучении и конструктивном разрешении. Стиль жизни людей данной возрастной категории должен стать предметом неотрывного внимания социально-ориентированных государственных структур.

Понятие «здоровье» в современной научной литературе трактуется как состояние полного физического, духовного и социального благополучия [5]. Чаще всего в структуре здоровья рассматривают три значимых компонента: физический, психический и социальный.

Сущность физического здоровья охватывает состояние организма, при котором основные функциональные системы находятся в формате физиологических норм и соразмерно изменяются в процессе взаимодействия человека с окружающей средой.

Психическое здоровье отличается адекватным эмоциональным, когнитивным и морально-волевым взаимодействием с другими членами обществ, а так же существованием резервов психики, которые дают возможность справляться со стрессом.

Социальное здоровье представляет собой наличие опыта взаимодействия с социумом на основе нормальных морально-этических принципов, способность к саморегуляции поведения с учетом социальных интересов и потребностей.

Здоровье современного человека подвержено комплексному влиянию различных факторов. Факторы, которые воздействуют на здоровье, приведены в табл. 1 [1].

*Таблица 1*

**Влияющие на здоровье человека факторы**

<b>Фактор</b>	<b>Доля в %</b>	<b>Негативные риски</b>
Стиль жизни	48-52	Пагубные для здоровья привычки (курение, алкоголь, наркотики), отсутствие сбалансированного питания, малоподвижный образ жизни, вредные условия труда, продолжительный стресс.
Генетика	17-21	Присутствие в семье наследственных заболеваний и предрасположенность к ним.
Внешняя среда, природно-климатические условия	18-20	Отрицательные экологические факторы, резкая смена погодных явлений, магнитные и космические излучения.
Здравоохранение	7-10	Неэффективная система медицинской помощи, отсутствие регулярных медосмотров и профилактических мероприятий.

Приведенные в таблице данные убедительно показывают, что примерно на 50% здоровье зависит от повседневного стиля (образа) жизни человека. Одним из наиболее важных компонентов здорового стиля жизнедеятельности является физическая активность. В течение всей жизни человек ежедневно должен выполнять двигательные действия с учетом состояния своего здоровья, пола и возраста [4]. В представленной работе мы изучили наиболее эффективные пути оптимизации физического воспитания людей зрелого и старшего возраста, имеющиеся в стране в настоящее время.

**Изложение основного материала исследования.** Одним из наиболее действенных современных проектов направленных на улучшение здоровья россиян является Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс (ВФСК) ГТО. Данный комплекс представлен как программно-нормативная основа физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности всех возрастных групп населения России. Он представляет

конститутивные подходы к определению стратегических направлений в повышении степени физической подготовленности всех возрастов, включая людей старшего поколения, а так же обозначает реестр компетенций обязательных для соблюдения норм здорового образа жизни (ЗОЖ), конструктивных занятий физической культурой и спортом [2].

Сегодня в образовательных учреждениях здоровьесбережение является основополагающим направлением совершенствования образовательного процесса в целом и физического воспитания в частности. Действующий ФГОС четко выделяет компетенции здоровьесберегающего образа действий и пути их формирования. Выпускники школ, учреждений среднего и высшего образования обязаны быть готовы отвечать за свое здоровье и при необходимости корректировать его средствами физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности [5].

После окончания школы, колледжа или вуза, когда уже нет контроля со стороны педагогов, большинство россиян не получают необходимое количество научной информации о своем здоровье, о причинах его ухудшения и способах грамотной оптимизации. Поэтому, чтобы ВФСК ГТО максимально раскрыл свой потенциал в здоровьесбережении взрослого трудоспособного населения, людей старшего и зрелого возраста требуется разрешить основополагающие задачи:

- постоянно пополнять сформированную систему знаний в области физической культуры и спорта, здорового образа действий научными инновациями;
- развивать готовность на практике применять научные методики самостоятельных занятий физическими упражнениями с целью оптимизации здоровья и коррекции двигательной подготовленности;
- соорудить необходимое количество современных спортивных городков, оздоровительных комплексов, катков и т.д., которые будут находиться в шаговой доступности для большинства граждан;
- на предприятиях и в компаниях необходимо достаточное количество специалистов с профильным образованием (спортивных инструкторов) для эффективной реализации ВФСК ГТО;
- проведение регулярных медицинских осмотров работников предприятия или компании для определения влияния ВФСК ГТО на их здоровье;
- мотивировать руководителей на реализацию комплекса, а у сотрудников на активное участие в ВФСК ГТО.

Рассмотрим возможные пути решения обозначенных задач.

Осознанная стойкая мотивация играет решающую роль в систематических занятиях физическими упражнениями и спортом. В своих работах В.К. Бальсевич определяет наиболее значимые мотивы для занятий: оптимизация здоровья, общение, получение удовлетворения или удовольствия, самоутверждение, самосовершенствование, интеграция индивидуальных и общественных мотивов [3]. Люди зрелого и старшего возраста теоретические знания зачастую получают из различных СМИ, где не всегда информация бывает наукоемкой и хорошо апробированной. Таким образом, актуальным становится проведение на предприятиях и в компаниях научно-методических семинаров по ЗОЖ, организации групповых, индивидуальных и самостоятельных занятий двигательной активностью с учетом состояния здоровья и уровня физических кондиций занимающихся.

Плановые медицинские осмотры сотрудников сегодня являются обязательными для всех организаций, предприятий и компаний. Но для эффективного внедрения ВФСК ГТО необходимо постоянное наблюдение за реакцией организма на физическую нагрузку не только врачами, но и самоконтроль каждого за своим здоровьем при помощи различных функциональных проб: методика Штанге (исследование дыхательной системы), метод Руфье (исследование сердечно-сосудистой системы) и др.

Внедрение ВФСК ГТО среди работающих россиян будет более эффективной, если на предприятиях и в компаниях будет штат специалистов по физической культуре и спорту с психолого-педагогической и медицинской подготовкой. Организация занятий для людей среднего и старшего возраста имеет ряд особенностей: необходимо учитывать возможные профессиональные заболевания, особенности здоровья, различные ограничения из-за физического состояния и развития.

Успешность реализации ВФСК ГТО напрямую зависит от спортивной инфраструктуры. В современных реалиях строительство и содержание физкультурно-спортивных и оздоровительных комплексов под силу только крупным, успешным предприятиям. Для массовых занятий физической культурой и спортом необходимо, чтобы человеку было удобно заниматься – бесплатные современные спортивные площадки в шаговой доступности.

ВФСК ГТО направлен на оздоровление населения нашей страны. Для успешного участия в комплексе и сдачи физических нормативов на высокие результаты необходимо соблюдать здоровый образ жизни, выполнять соответствующий каждому возрасту двигательный режим, осознавать собственную ответственность за свое здоровье.

Еще одним значимым вектором в оптимизации здоровья людей среднего и старшего возраста является формирование у них культуры самостоятельных занятий физическими упражнениями.

Физкультурно-оздоровительная деятельность людей среднего, а особенно старшего поколения характеризуется специфическими особенностями, связанными с функциональным состоянием их организма. Чаще всего у людей старше пятидесяти лет наблюдаются отклонения в состоянии органов зрения, опорно-двигательного аппарата, дыхательной и сердечно-сосудистой систем, системы пищеварения и центральной нервной системы [4]. Занятия физическими упражнениями должны быть организованы с учетом индивидуальных проблем со здоровьем, абсолютно исключить травмоопасные виды спорта и комплексы упражнений, учитывать скорость восстановления после двигательной активности [1].

Следовательно, физкультурно-оздоровительная деятельность людей старшего возраста должна иметь адаптивную направленность, т.е. восстанавливать и укреплять психофизическое здоровье с ярко выраженными деривациями, и так же интегрировать этих людей в социальную жизнь. Индивидуально подобранные для каждого человека средства, методы и формы физической культуры, а так же интенсивность физической нагрузки позволять не только скорректировать двигательный режим, но и оптимизировать состояние основных функциональных систем организма [3]. Выполнение физической нагрузки людьми старшего возраста может происходить как в виде утренней гимнастики (малые формы занятий), так и в виде организованных или самостоятельных занятий избранным видом спорта или физическими упражнениями (большие формы занятий).

Анализ научно-методической литературы по вопросам активного долголетия населения России наглядно продемонстрировал дефицитность научно-обоснованных технологий, дающих возможность разрабатывать индивидуально-дифференцированные системы по оптимизации здоровья людей старшего и пожилого возраста.

В результате исследования различных средств и форм физкультурно-оздоровительной деятельности, мы определили, что для людей старшего поколения с учетом функционального состояния их организма в наибольшей степени полезными будут такие малые формы как утренняя гимнастика в виде дыхательных упражнений и элементов стрейчинга (система упражнений на растяжку). В качестве больших форм занятий оптимальными являются ходьба с палками (скандинавская ходьба) и настольный теннис [4].

**Выводы.** Профессиональный и общественный опыт старшего поколения является неоспоримым социальным богатством. Нормативная физическая активность является необходимой составляющей стиля жизни людей среднего и старшего возраста. Концепция оздоровления россиян должна представлять как государственный комплекс мер, так и осознанное научно-обоснованное самостоятельное отношение к своему здоровью. ВФСК ГТО представляет глубоко проработанную практико-ориентированную технологию оздоровления всех возрастных категорий россиян. Однако для повышения его эффективности необходимо решить целый ряд задач, как государству, так и лично каждому россиянину. Предлагаемый подход в организации физкультурно-оздоровительной деятельности людей среднего и старшего возраста позволит сохранить социальные ценности и нормы, а так же будет содействовать социальному развитию общества.

**Аннотация.** Показаны основные факторы, влияющие на уровень психофизического здоровья россиян. Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс ГТО представлен как средство оптимизации здоровья и повышения двигательной активности людей среднего и старшего возраста. Выявлены требующие решения задачи для успешной реализации комплекса, определены пути их решения. Обозначены эффективные виды физкультурно-оздоровительной деятельности людей старшего возраста.

**Ключевые слова:** здоровье, двигательная активность, физическая культура и спорт, люди зрелого и старшего возраста.

**Annotation.** The main factors influencing the level of psychophysical health of Russians are shown. The All-Russian physical culture and sports complex of the GTO is presented as a means of optimizing health and increasing motor activity of middle-aged and older people. The tasks requiring solution for the successful implementation of the complex are identified, the ways of their solution are determined. Effective types of physical culture and health-improving activities of older people are indicated.

**Keywords:** health, physical activity, physical culture and sports, people of mature and older age.

#### **Литература:**

1. Андрюхина Т.В., Кетриш Е.В., Третьякова Н.В., Баракловских К.Н. Адаптивная физическая культура в комплексной реабилитации и социальной интеграции лиц с ограниченными возможностями: учебное пособие. – Екатеринбург, – 2018. – 158 с.
2. Громько, Ю.И. Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс: история, развитие, перспективы: учебно-методическое пособие. – Екатеринбург: Изд-во АМБ, – 2013. – 300 с.
3. Литвинова Г.А. Адаптивная физическая культура как средство физической реабилитации и социальной адаптации // Мир науки, культуры, образования. – 2016. – № 3. – С. 62-64.
4. Ольховская Е.Б. Эффективные формы и средства физического воспитания людей старшего поколения // Педагогический вестник. – 2019. – № 11. – С. 59-61.
5. Сапегина Т.А. Оптимизация психоэмоционального состояния личности средствами физического воспитания // Педагогический вестник – 2020. – № 13. – С. 43-45.

УДК 378

### **ОБУЧЕНИЕ АНГЛОГОВОРЯЩИХ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РУССКИМ ПРОСТРАНСТВЕННЫМ ОТНОШЕНИЯМ: НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП, СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ**

*кандидат педагогических наук,  
доцент Петрова Лиллия Геннадиевна  
Белгородский государственный национальный  
исследовательский университет «НИУ БелГУ» (г. Белгород);  
ассистент кафедры русского языка,  
профессионально-речевой и межкультурной  
коммуникации Шевченко Наталья Николаевна  
Белгородский государственный национальный  
исследовательский университет «НИУ БелГУ» (г. Белгород);  
ассистент кафедры русского языка,  
профессионально-речевой и межкультурной  
коммуникации Елфимова Анна Владимировна  
Белгородский государственный национальный  
исследовательский университет «НИУ БелГУ» (г. Белгород)*

**Постановка проблемы.** При обучении англоговорящих иностранных студентов способам выражения пространственных отношений в русском языке необходимо принимать во внимание многообразие русских пространственных предложных единиц, о которых говорят как о первообразных и производных, простых – имеются в виду такие предлоги, как: среди, между, под, вблизи, около, и т.д. – и составных. В последнем случае включаются и первообразный предлог, и знаменательное слово, иными словами, словоформа. Это объясняется возможностью формирования у иностранных студентов такой системы знаний, навыков и умений, которая могла бы помочь им ориентироваться в процессе речевого общения. Однако на начальном этапе обучения, на наш взгляд, необходимо сконцентрироваться на базовых предлогах, необходимых и достаточных для обслуживания этих потребностей. Сравнительная возможности двух языков, в ходе нашего исследования мы убедились, что наряду с разветвлённой системой предлогов, служащих для выражения пространственных отношений, английский язык располагает тремя базовыми предлогами, обслуживающими

отношения трёхмерной пространственной связи между предметами. Этими предлогами являются предлоги «at», «on», «in». Если в русском языке употребление предлога часто зависит от языковой нормы и падежа, то использование вышеупомянутых английских предлогов соотносится с законами физики. Поэтому при овладении русской системой выражения пространственных отношений, англоговорящие студенты могут испытывать некоторые затруднения.

**Изложение основного материала исследования.** Лексическую обусловленность использования предлога **на** в том же смысле, что и в описал языковед Владимирский Е.Ю. впоследствии составивший перечень исключений: экскурсия, почта, станция, выставка, завод, фабрика, экспозиция... Он выделил также слова, которые при общем обозначении места употребляются с предлогом **на**, а при конкретном – с предлогом **в**, например: на рынке – в рынке, на вокзале – в вокзале, на стадионе – в стадионе, на корабле – в корабле [1: 100-101].

Далее отметим основные случаи использования каждого из вышеупомянутых предлогов английского языка.

Говоря о предлоге «**at**», следует знать, что в большинстве случаев он коррелирует в русском языке с предлогом «в», иногда «на», в ряде случаев он в русском языке опускается. Главная его функция – выражать **нахождение** какого-либо предмета в каком-то определенном месте, то есть, предлог «at» обозначает нахождение предмета в какой-то пространственной точке. Рассмотрим и прокомментируем употребление английских предлогов на примерах и сопоставим с русскими аналогами:

We are **at** the university. – Мы в университете.

Здесь сообщается о **точном местоположении**, внутри здания, причем сообщается это кому-то, кто находится далеко от здания.

We are **at** the conference. – Мы **на** конференции.

В приведённом примере указывается наше точное местонахождение. Известно, что мы именно там.

We are **at** home. – Мы дома.

Используя предлогом «**at**», мы указываем на своё точное место пребывания.

Далее обратим внимание на случаи, когда предлог «**at**» определяет нахождение предмета в непосредственной близости с другим предметом.

There was a dog **at** the car. – У машины сидела собака.

Английский предлог «**on**» описывает второе геометрическое измерение. В большинстве случаев соответствует русскому предлогу «на», указывая на **нахождение** какого-то предмета **на поверхности** другого предмета. Интересно, что поверхности не нужно быть непременно горизонтальной и плоской. Она может быть любой. Приведём ряд примеров и объясним детали:

My PC is **on** the table. – Мой компьютер **на** столе.

Стол, т.е. крышка стола – это поверхность, которую нельзя принимать за точку нахождения, поэтому и предлог «**at**» здесь использовать неуместно.

I am **on** the edge. – Я **на** гребне волны.

Волна представляет собой неровную поверхность, тем не менее, представляет некую плоскость, поэтому предлог «**on**» здесь правомерен.

I watch the news **on** the TV. – Я смотрю новости **по** телевизору.

Как видно из примера, в русском варианте мы используем другой предлог, предлог «**по**». Однако в случае с английским примером подразумевается, что новости смотрятся на телевизионном экране, представляющем собой поверхность – выпуклую или прямую, поэтому используется предлог «**on**».

Предлог «**in**» в геометрическом плане характеризующий третье измерение, **нахождение внутри** чего-то, обычно соответствует русскому пространственному предлогу «в».

I can't go out, I am **in** bed. – Я не могу выйти, я уже **в** постели.

Слово «bed» означает кровать. Но, хотя сама кровать – это поверхность, здесь имеется в виду, что человек, который лежит на ней, находится под одеялом, то есть, как бы «внутри кровати», поэтому английская предлоговая конструкция **in bed** соответствует русской «**в постели**».

I am already **in** the theatre. – Я уже **в** театре.

В отличие от предложения с предлогом «**at**», здесь сообщается о местонахождении **в** самом здании театра, а не о том, что человек **на** спектакле.

Students live **in** hostel № 5. – Студенты живут **в** общежитии номер 5.

Так говорят тогда, когда уточняют, в каком именно общежитии живут студенты.

Кроме этих трёх основных предлогов, существуют и другие, производные от них. Особое место отводится предлогу «**to**» и его производным: «**onto**» и «**into**».

Значение предлога «**to**» – **движение одного предмета в направлении другого** – в русском языке передаётся такими предлогами, как «к», «в», «по направлению к», «в сторону к» и т.д. I'm **going to** the university. – Я **иду в** университет. (Университет – это место, куда я держу путь. Моя деятельность направлена на то, чтобы достичь университета). Именно такое значение имеет английский предлог «to».

Употребление предлога «**onto**» подразумевает **движение одного предмета в направлении поверхности другого** предмета. В русском языке аналогом является предлог «на».

Put the pen **onto** the note-book. – **Положи** ручку **на** тетрадь. Поверхность тетради – это плоскость. Ручка является тем предметом, чьё движение осуществляется в направлении данной поверхности. Исходя из этого, следует использовать предлог «**onto**».

Предлог «**into**» обозначает **движение** одного предмета **внутри** другого предмета и в русском языке часто соответствует предлогу «в».

We are **stepping into** the snowfall. – Мы **вступаем в** снегопад (в полосу снегопада).

Снегопад – это некая субстанция, внутри которой можно находиться, поэтому и подлжит использованию предлог «**into**».

Таким образом, правила использования предлогов в английском языке намного проще и подлежат более ясному объяснению, чем в русском языке, в котором применение одного или другого предлога зависит от большего количества влияющих на его выбор факторов, так как, цитируя слова Ю.С. Степанова: «Сознание движется по свету вместе с языком, ... словарь свидетельствует, о чем думают люди, а грамматика – как они думают» [4: 27]. В связи с этим, на наш взгляд, для англоговорящих иностранных студентов на начальном

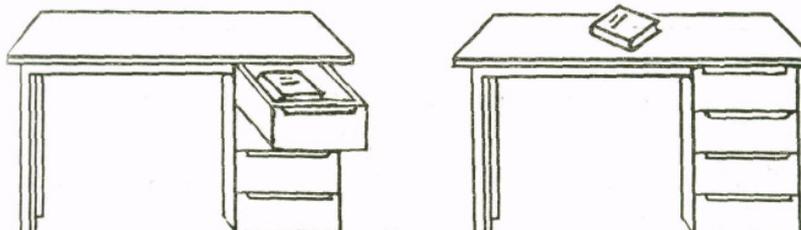
этапе обучения будут полезны упражнения, ранее разработанные и представленные нами в пособии по грамматике РКИ для англоговорящих иностранных студентов [3: 10-17]. Приведём примеры:

### Предложный падеж. Обозначение места The prepositional case of the place

The name in the **prepositional case** can designate the place where an object or a person is located. So it's answering the question **where?** and is used with the prepositions **в** or **на**.

Где книга?

Книга **в** столе. Книга **на** столе.  
The book is in the drawer. The book's on the desk.



*Exercise. Look at the pictures above, compare and analyze the sentences. Make the conclusion when the preposition **В** and **НА** are used.*

Male	Ending	Female	Ending	Neutral	Ending
стол - на столе	- <i>е</i>	комната – в	- <i>е</i>	окно - на окне	- <i>е</i>
словарь - в		комнате		море - в море	- <i>и</i>
словаре		деревня - в		здание - в здании	
музей - в музее	- <i>и</i>	деревне	- <i>и</i>		
санаторий - в		площадь - на			
санатории		площади			
		аудитория - в			
		аудитории			

### Names in the singular: prepositional case

**Remember!** Some masculine names take the ending -у, which is always stressed:

*шкаф* (a case) - *в шкафу* (in a case))  
*угол* (the corner) - *в углу* (in the corner, at the corner)  
*сад* (the Garden) - *в саду* (in the garden)  
*пол* (the floor) - *на полу* (on the floor)  
*лес* (the forest, the wood) - *в лесу* (in the forest, in the wood)  
*берег* (the shore) - *на берегу* (on the shore)

**Prepositions В and НА**

- in	- on
<b>в</b> - at	<b>на</b> - at

*Exercise. Read the sentences and compare the means of expressing of the meaning of place (location) in Russian and English. Mind the prepositions.*

**В**

Книга **в** столе. The book is **in** the table.  
 Он сейчас **в** университете. He's **at** the University now.

**НА**

Книга **на** столе. The book is **on** the table.  
 Мы пишем **на** доске. We write **at** the blackboard.

**Remember names** that are used only with the preposition **на**:

*завод* - **на** заводе; *фабрика* - **на** фабрике; *улица* - **на** улице (in the street);  
*урок* - **на** уроке; *почта* - **на** почте; *вокзал* - **на** вокзале (at the station);  
*концерт* - **на** концерте

**Pay attention!** Prepositions are always pronounced with the word that follows them (without any pause); usually prepositions are not stressed.

*Exercise. Listen and read the following words:*

на\_заводе\_в\_Москве  
 на\_площадив\_аудитории  
 на\_почте\_в\_буфете

The preposition **в** is pronounced as [ф] before the word that begins with a deaf consonant.

**Exercise. Listen and read the following words, pronounce the sounds [в] и [ф] correctly.**

**в [в] в [ф]**

- в\_городев\_клубе
- в\_Москвев\_школе
- в\_Белгородев\_парке
- в\_магазинев\_театре
- в\_университетев\_поликлинике
- в\_институтев\_Перу

**Exercise. Listen the sentences and ask questions as in the following pattern.**

*Model:* - Журнал здесь, на столе.

- Где? На столе?

- Да, на столе.

1. Книга здесь, на столе. 2. Газета здесь, на окне. 3. Тетрадь здесь, в столе. 4. Ручка здесь, на газете.  
5. Письмо здесь, в книге. 6. Книга здесь, в шкафу. 7. Словарь здесь, на шкафу. 8. Учебник здесь, на столе.

**Exercise. Make up dialogues. Help your friend to find what he needs.**

*Model:* - Джек, ты не знаешь, где мой словарь?

- В столе.

- Спасибо.

- Где моя ручка?

- Вот она, в книге.

- Мари, дай, пожалуйста, учебник.

- Возьми. Он на столе.

**Exercise. Listen and answer the questions as in the Model.**

*Model:* - Скажите, пожалуйста, где Дима? Он в университете?

- Да, он в университете.

Скажите, пожалуйста, где Иван? Он в библиотеке?

Скажите, пожалуйста, где Жак? Он на стадионе?

Скажите, пожалуйста, где Марта? Она в столовой?

Скажите, пожалуйста, где Самир и Анвар? Они на уроке?

**Exercise. Translate the following sentences into Russian. Pay attention to the italicized locative constructions.**

A. 1. Where's your plan? - It is *on the table*. 2. Where's your book? - My book's *in the office*. 3. Corinne's *at the college* right now. 4. My friend is now *in France*.

B. It's a classroom. The teacher and the students are *in the classroom*. The teacher is reading and the students are writing *at the blackboard*. They are writing, "The dictionary is *on the desk*. The dean is *in the office*".

**Exercise. Translate the following sentences into English.**

1. Скажите, где ваша сестра? - Она в банке. 2. Мой учебник на столе, а моя тетрадь в сумке. 3. Вы не знаете, где ваш преподаватель? - Он в деканате. 4. Наташа, где моя ручка? - Вот она, в книге. 5. Где карандаш? - Там, на столе. 6. Где студенты? - В аудитории. 7. Скажите, где ваш друг? - Он в буфете.

В рамках данной статьи мы продемонстрировали лишь фрагмент системы упражнений, разработанной для обучения данному грамматическому материалу заявленного контингента студентов.

**Выводы.** На наш взгляд, подобный подход к обучению иностранных студентов способам выражения пространственных отношений позволяет приблизиться к решению поставленных лингвометодических задач на основе сравнения ППК в русском и английском языках, обозначения черт их сходств и различий. Визуализация идентичных примеров в обоих языках приводит к осознанию того, что присущие обоим языкам ППК подлежат выражению языковыми единицами английского языка и наоборот.

**Аннотация.** В статье поднимается проблема обучения англоговорящих студентов способам выражения локативных отношений в русском языке. Указывается, что наряду с разветвлённой системой предлогов, служащих для выражения пространственных отношений, английский язык располагает тремя базовыми предлогами, обслуживающими отношения трёхмерной пространственной связи между предметами. Если в русском языке употребление предлога часто зависит от языковой нормы и падежа, то использование вышеупомянутых английских предлогов соотносится с законами физики. Приводится система упражнений для обучения иностранцев данному грамматическому материалу на начальном этапе.

**Ключевые слова:** локативные отношения, предлоги, обучение, иностранные студенты, грамматика.

**Annotation.** The article raises the problem of teaching English-speaking students how to Express locative relations in Russian. It is pointed out that along with an extensive system of prepositions that serve to express spatial relations, the English language has three basic prepositions that serve the relations of three-dimensional spatial connection between objects. If in Russian the use of prepositions often depends on the language norm and case, then the use of the above-mentioned English prepositions corresponds to the laws of physics. A system of exercises for teaching foreigners this grammatical material at the initial stage is given.

**Keywords:** locative relations, prepositions, teaching, foreign students, grammar.

**Литература:**

1. Владимирский Е.Ю. Выражение пространственных отношений при помощи предложно-падежных конструкций // Русский язык как иностранный: актуальные вопросы описания и методики преподавания. Сб. спецкурсов. М.: Русский язык, 1982. С. 87-118.

2. Всеволодова М.В., Владимирский Е.Ю. Способы выражения пространственных отношений в современном русском языке. М.: Русский язык, 1982. 264 с.

3. Петрова Л.Г., Шевченко Н.Н., Ларини С. Учебное пособие по грамматике РКИ для англоговорящих иностранных студентов / Л.Г. Петрова, Н.Н. Шевченко, С. Ларини. Белгород: ООО «Эпицентр», 2020. – 56 с.

4. Степанов Ю.С. Имена. Предикаты. Предложения: семиологическая грамматика. – М.: Наука, 1981. – 362 с.

*преподаватель английского языка  
Полунина Татьяна Сергеевна  
Институт стран Азии и Африки  
ФГБОУ ВО «Московский государственный  
университет имени М.В. Ломоносова» (г. Москва)*

**Постановка проблемы.** Современный мир невозможен при отсутствии взаимодействия между людьми в глобальном пространстве. С каждым годом происходит усиление международных связей. Межнациональная коммуникация становится главным способом реализации общественных отношений. Кроме того, все большее распространение получает возможность получения высшего образования за рубежом. Среди студентов, обучающихся в российских вузах, все чаще можно встретить представителей из Китая, что обуславливает актуальность данной статьи. Основной задачей обучения иностранных студентов, изучающих английский язык, является формирование коммуникативной компетенции [1], но с проблемами сталкиваются не только преподаватели английского языка. Все большее распространение приобретает обучение на английском языке, то есть данная статья может быть интересна более широкому кругу читателей.

Актуальность данной статьи обусловлена также важностью владения фонетическим аспектом языка, так как качественное усвоение фонетических норм иностранного языка, неразрывно связано с хорошим усвоением всех его аспектов, а также овладением устной и письменной речью (как при продукции, так и при рецепции). Отклонение от произносительных норм часто ведет к искажению информации и нарушению коммуникации, а также к негативному восприятию говорящего определенным социумом. Как показывает практика, фонетика является одним из самых сложных для отработки и усвоения языковым аспектом в силу того, что «овладение произносительной системой неродного языка находится в прямой зависимости от психологического настроя учащегося» [2]. В статье решается ряд таких задач как: рассмотрение основных отличий в фонетическом строе английского и китайского языков, классификация и выявление основных причин фонетических ошибок, и способы их устранения. Целью работы является классификация, анализ и предотвращение основных фонетических ошибок, допускаемых студентами из КНР.

Материалом исследования являются устные ответы китайских учащихся, обучающихся на третьем курсе экономического факультета Института стран Азии и Африки.

В работе автор использовал следующие методы исследования: описательно-аналитический и классификационный.

**Изложение основного материала исследования.** Существует множество определений термина «ошибка» [1]. В данной статье автор будет опираться на определение, данное в «Новом словаре методических терминов»: «Ошибка - это отклонение от правильного употребления языковых единиц и форм, результат ошибочного действия учащегося» [3].

Общезвестно, что усвоение иностранного языка практически всегда обусловлено системой родного языка. Знание особенностей родного языка студента позволяет интенсифицировать его обучение иностранному языку: различные языковые категории следует изучать параллельно, в случае же расхождения языковых категорий опоры на родной язык предупреждает ошибки, связанные с языковой интерференцией [3].

Для объяснения и классификации ошибок, выявленных на занятиях английского языка, рассмотрим некоторые отличия английской и китайской языковых систем на разных уровнях (Табл. 1):

Таблица 1

Сравнение английского и китайского языков

Английский	Китайский
<b>отличия в фонетике</b>	
фонетическая система имеет звуки, ударение, интонацию и членение на слоги	есть инициалы и тона
слово читается с помощью звуков, ударений и интонации	иероглиф с помощью транскрипции «Пинь инь»
звонкие и глухие звуки b/p, d/t, z/s и звуки р и l	Только 4 звонких согласных звука – m, n, l, r
<b>отличия в письме</b>	
Буквенная система	Иероглифическая система
в состав грамматических категорий входят глагольные категории – время, лицо, залог	Основной единицей является иероглиф, который не является словом
<b>отличия в грамматике</b>	
глагольные категории – время, лицо, залог	основная единица китайского языка -иероглиф, не имеющий морфологических признаков [1]

На основании проведенного автором статьи в течение года анализа произношения китайских учащихся на занятиях по английскому языку, был выявлен ряд их наиболее типичных ошибок в произношении как в сегментном аспекте языка- (звук, слог, фонетическое слово, фонетическая синтагма или речевой такт, фраза), так и в суперсегментном ( слоговость / неслоговость звуков, ударение и интонация) [4]. Одна из основных причин ошибок в произношении является тот факт, что китайские студенты имеют привычку переводить английские слова на родной язык. Схожий порядок слов и структура предложений в английском и китайском языках лишь усугубляют вышеописанную ошибку в произношении. Автором статьи было выявлено несколько основных ошибок в произношении, как-то: неправильное произнесение гласных звуков, конкретных согласных и стечений согласных, а также в словах, заканчивающихся на согласные. Кроме того,

ошибки в произнесении звуков «г» и «v», «f» и «п», интонационные ошибки, неправильная постановка ударения в английских словах.

Особое внимание обращает на себя произнесение студентами из КНР гласных звуков. Дело в том, что фонологические системы английского и китайского языков имеют существенные различия. Английский язык насчитывает 15 гласных звуков, китайский - лишь 5 [5, 6]. Несмотря на то, что одна и та же гласная может существовать как в китайском, так и в английском языках, способ и манера ее артикуляции значительно отличаются. В качестве примера можно рассмотреть гласный звук [i] в китайском языке и гласные звуки [i]-[i:] в английском соответственно. В китайском языке не существует минимальной пары долгого звука [i:] краткого [i], в то время как в английском языке долгий [i:] и краткий [i] формируют минимальную пару. Большинство китайских студентов не различают долгий [i:] и краткий [i] в английской речи. Таким образом, слово *knit* произносится как *neet*, *bit* становится *beet*, *ship-sheep*. Стоит отметить, что обучающиеся заменяют вышеуказанные долгий и краткий звуки схожими звуками в китайском языке, произнесение которых требует более высокую и фронтальную позицию языка. Китайские студенты также зачастую путают произношение таких гласных звуков как [a:] и [ʌ], что также связано с различиями в способе артикуляции, так как в китайском языке существует схожий звук [a]. При произнесении английских слов «*cart and cut*», китайские студенты лишь делают различие в долготе произнесения звуков, в то время как англоговорящий студент непосредственно изменяет положение языка с целью произнесения звука.

Особую сложность, по мнению автора, у китайских студентов вызывает произнесение не только монофтонгов, но и дифтонгов. Таким образом, вместо дифтонга [ai] студенты могут произносить звуки [æ] и [e], например произносить слово «*bad*» как «*bide*» либо «*bed*». Подобным образом, английский дифтонг [au] часто заменяется звуками [o] и [ɔ:], как в словах «*house*» и «*horse*» [7].

Заслуживает внимания подробное рассмотрение ошибок, допускаемых китайскими студентами при произнесении ими английских согласных звуков. Количество согласных в китайском и в английском языках значительно отличается, а некоторых английских согласных и вовсе не существует в китайском языке. Иностранцы студенты при изучении фонетического строя изучаемого языка имеют тенденцию заменять неизвестные им звуки схожими звуками из родного языка [8]. Такие замены чаще всего прослеживаются в произнесении китайскими студентами согласных звуков английского языка. Как показывает практика, студентам сложнее всего произносить межзубные фрикативные звуки [θ] или [ð], которые не существуют в наиболее распространенном мандаринском наречии китайского языка (однако, некоторые диалекты китайского языка могут их содержать). Таким образом учащиеся заменяют вышеуказанные фрикативные звуки схожими по звучанию альвеолярными фрикативами [s] и [z]. В этой связи, по мнению автора, во избежание данной ошибки преподавателю, работающему с китайскими студентами, необходимо уделить особое внимание разнице в звучании вышеупомянутых пар фрикативных звуков. Ввиду того, что минимальных пар согласных в китайском языке не существует, китайские студенты иногда меняют местами согласные из минимальной пары согласных, таких как [z]-[s], звуки [θ]-[ð], и заменяют их одним звуком из родного языка. В качестве другого примера стоит отметить, что в китайском языке согласный звук [v] появляется в качестве аллофона звука [w], таким образом, значение слова остается неизменным при перестановке местами вышеуказанных согласных звуков. При произнесении английских слов, китайские студенты часто путают звуки [v] и [w] и, соответственно, произносят слово «*village*» как [wɪldʒ], «*window*»-[vɪndəʊ].

Следующая ошибка, допускаемая студентами, связана с отсутствием в китайском языке таких звуков как «г» и «f». Дело в том, что ввиду полного отсутствия данных звуков в родном языке учащихся, произнесение слов, содержащих вышеуказанные звуки, вызывает у них большие трудности. Слово *really* студенты произносят *wewe*, *very-wawy*, *rice-lice*, *love-lub*, *dark-dock*, слово *bed* произносится как *bad*, *set* как *sat* соответственно.

Несмотря на тот факт, что некоторые согласные в английском языке имеют звуковые эквиваленты в китайском языке, способ их артикуляции в обоих языках значительно отличается. Автором было, в частности, отмечено, что в большинстве случаев, при произнесении английских звуков китайские студенты, как правило, применяют способ артикуляции, принятый в китайском языке. В данном случае стоит подробно рассмотреть встречающуюся у студентов трудность, связанную с произнесением ими заальвеолярного плавного звука [r]. Несмотря на то, что данный звук существует в фонологической системе китайского языка при его произнесении на китайском, язык больше подается вперед и принимает, в отличие от его позиции при произнесении данного звука в английском, более плоскую форму. В китайском языке звук [r] может занимать как начальную, так и конечную позицию в слоге. Данный звук в конечной позиции становится в английском языке ретрофлексивным. Когда китайские студенты предпринимают попытки произнести слова с английским акцентом, они непроизвольно добавляют ретрофлексивный звук [r] в конце слога. Таким образом, при произнесении слов с данным звуком язык намного больше подается назад. Следовательно, такие слова как «*early*», «*pearly*» произносятся как [ˈɜrli] и [ˈniərli] соответственно. Примечательным является тот факт, что ретрофлексивный звук не существует в данных словах даже в английском языке [9].

Кроме того, китайские студенты также сталкиваются с фонотактическими трудностями при произнесении английских слов. Речь идет о сочетаниях согласных и гласных, допустимых в слоге или слове. Эта концепция называется фонотактика. [10] В данном случае особую трудность для студентов представляет произнесение стечений (кластеров) согласных, а также произнесение слов, заканчивающихся на согласные. Стоит отметить тот факт, что в китайском языке не существует стечения согласных, поэтому для китайских студентов представляет большую сложность произнесение слов, содержащих такие стечения (кластеры) как -td, -pr, -fl, -fr, -pl, -cl, -dr и так далее [10]. Студенты, как правило, добавляют гласные звуки между вышеуказанными сочетаниями согласных, либо меняют на более знакомые и легкие для них звуки. Таким образом, при проверке устных ответов автору удалось выявить следующие звуковые субституции. Слово *drare* произносится *dilare*, *French-Filench*, *cluster-cusser*, а в слове *words* студенты опускают звук d для облегчения произнесения данного слова. В китайском языке довольно сложно найти слова, заканчивающиеся на согласные, кроме тех, которые имеют окончание «п», «ng». В словах, оканчивающихся на согласные, студенты пытаются добавить в конце слова такие звуки как «ah», либо «eu», либо напротив опустить согласный звук. Таким образом, союз «and» будет произнесен как «and-eu», «kind-ah», «card-», «cag», «change»-«chain».

Вышеуказанные стечения согласных и согласные в конце слова являются совершенно новыми по звучанию для китайских студентов. Автор отмечает, что корректировке данного вида ошибок следует уделить особое внимание. Для лучшего понимания и более четкого произнесения звуков студентами преподавателю необходимо соблюдать особый медленный темп произнесения. В данном случае, чтение вслух скороговорок и пар слов, содержащих сложные для студентов звуки, смогут значительно снизить количество фонетических ошибок.

В процессе изучения английского языка китайские студенты сталкиваются с рядом трудностей на сверхсегментном (просодическом) уровне языка. Сверхсегментный относится к тем средствам языка, которые характеризуют не отдельную фонему (как ударение), а целый слог или целый синтаксический отрезок текста (как ритм или интонация). [11] Речь идет о том, что с точки зрения фонологии английский и китайский языки отличаются друг от друга ритмом, ударением и интонацией. Обращают на себя внимание также трудности, связанные с ритмом при образовании предложения. Любой язык может быть охарактеризован (классифицирован) как изохронический, либо изосиллабический, в зависимости от типа ритма в высказывании. Изосиллабическим называется язык, обладающий ритмом, при котором и ударные и безударные слоги произносятся четко, через одинаковые промежутки времени; промежуток времени между ударными слогами зависит от количества безударных слогов между ними. В свою очередь, изохронический язык характеризуется ритмом, при котором ударные слоги появляются через относительно одинаковые промежутки времени [12]. Английский язык - это изохронический (основанный на ударении) язык: слова выделяются в предложении ударением, в зависимости от того, насколько они важны в высказывании. Так, некоторые слова в английском языке произносятся громче, дольше и с более высокой интонацией, тогда как другие произносятся отрывисто и тихо. Изохронические языки отличаются от изосиллабических (например, китайского или японского), где словесное ударение в предложении подчиняется строгим правилам<sup>1</sup>. Автор приводит следующий пример предложений, которые могут быть произнесены с различным ритмом:

1. I looked in the box but I didn't see my books.
2. I don't like coffee unless it has milk.

Данные предложения имеют разную длину, первое предложение длиннее, в нем больше слов, чем во втором<sup>2</sup>. Из-за изохроничности английского носителя языка будут произносить оба этих предложения равный отрезок времени. В данных предложениях одинаковое количество важных слов, которые наделяют их смыслом. К таким словам относятся существительные, глаголы, отрицательные частицы, вопросительные слова и не только. Длительность произнесения предложения в английском зависит от количества ударных единиц, в то время как китайские студенты ввиду изосиллабичности китайского языка уделяют равное количество времени произнесению всех единиц высказывания. Таким образом, произнесение первого предложения займёт у них больше времени, чем произнесение второго [13].

На сверхсегментном уровне китайский и английский языки имеют большие различия в тоне и ударении высказывания, что не может не вызывать трудности у китайских студентов при произнесении английских высказываний. Китайский язык является тоновым. Тоновым называется язык, в котором, высота звука имеет смысловозначительную функцию в рамках слов/морфем [14, 15]. В мандаринском наречии китайского языка, к примеру, один и тот же звук может быть произнесен с помощью четырех разных тонов. Автор подчеркивает, что английский язык отличается силовым или динамическим типом ударения. Это значит, что выделение слога происходит в первую очередь за счет энергичного произнесения с повышенной силой выдоха. Кроме того, ударение в нем нефиксированное, а свободное и иногда перестановка ударения приводит к изменению значения слова [15, 16]. Постановка ударения в английских словах представляет большие трудности для китайских студентов. В начале изучения данного языка китайские студенты порой и вовсе опускают ударение в словах или же пытаются запомнить место ударения в конкретном слове. Вместо того, чтобы произнести «He broke the record [ˈreɪs:ɔ:d]» студенты произносят «He broke the record [ɪˈkɔ:d]». Для улучшения ритма речи китайских студентов, автор приводит пример упражнения на произношение. Данное упражнение лучше всего подходит для работы в паре, хотя его можно выполнять и в одиночку. Оно основано на ритмических шаблонах, которые помогут студентам познакомиться с тонкостями постановки словесного ударения в предложении. Сперва следует прочесть слово с ударным слогом. Необходимо выделить ударный слог как можно отчетливее. Ударный слог должен быть произнесен достаточно громко и с повышенной интонацией. Затем важно «повторить» слово с помощью предложения, где есть похожий звук и схожая схема ударения.

Слово Повторение

Interruption Let's have **lunch** now

Interruption He is my **uncle**

Interruption I said «**under**»

Interact It's a **fact**

Interact Here's your **hat**

Interact Where's my **snack**

Необходимо помнить, что слова и фразы из двух колонок используют общую схему постановки ударения, а потому на их произнесение должно уйти одинаковое количество времени.

Еще одна трудность, с которой сталкиваются китайские студенты на сверхсегментном уровне языка, связана с некорректной интонацией высказывания [16]. Несмотря на тот факт, что английский и китайский языки имеют схожие интонационные рисунки, различия в интонации языков также стоит отметить. В первую очередь, необходимо подчеркнуть, что и в китайском и в английском языках используется восходяще-нисходящий тон в утвердительных, повелительных и специальных вопросах. Однако, в китайском языке восходяще-нисходящий тон также используется в общих вопросах. В английском же языке, интонация в общих вопросах произносится с восходящим тоном. Студенты зачастую в общих и специальных вопросах используют восходяще-нисходящий тон, это как правило происходит на ранних стадиях изучения

<sup>1</sup> [Электронный ресурс]. URL: <https://www.fluentu.com/blog/english-rus/ритм-английского-языка/> (дата обращения: 07.09.2020).

<sup>2</sup> [Электронный ресурс]. URL: <https://ekaterina-alexeeva.ru/obuchenie/intonatsiya-v-anglijskom-vazyke-osnovnye-pravila-i-funktsii-ritmy-i-udareniya-v-voprositelnyhpredlozheniyah.html> (дата обращения: 07.09.2020).

английского языка, когда студентам еще не хватает практики в произнесении подобных вопросов. В процессе изучения английского языка и приобретения необходимых знаний и развития нужных навыков, студенты начинают привыкать к произнесению общих вопросов с исключительно восходящим тоном. Стоит сказать о том, что наибольшую трудность с точки зрения постановки корректной интонации для китайских студентов представляют альтернативные вопросы. Студенты произносят обе части альтернативного вопроса либо с восходящей, либо с нисходящей интонацией. В то время как в английском языке альтернативный вопрос имеет восходящую интонацию в первой части и нисходящую во второй [17, 18]. Классификация фонетических ошибок, допускаемых китайскими учащимися кратко представлена в Таблице 2.

Таблица 2

### Классификация фонетических ошибок

Английский	Китайский
<b>Классификация фонетических ошибок</b>	
<b>Произнесение гласных</b>	
15 гласных звуков	5 гласных
[i] и [i:]	Отсутствие звуковой пары [i] и [i:] knit произносится как neet bit произносится как beet ship произносится как sheep
[a:] и [ʌ]	Отсутствие звуков, схожих с [a:] [ʌ] Cart- cut -произносятся одинаково
[æ] и [e]	Отсутствие звуков, схожих с [æ] и [e] Bat- bet; lag-leg; sat-set произносятся одинаково
[u:] и [u]	Отсутствие звуковой пары [u:] и [u] Fool-full; pull-pool; shoed-should произносятся одинаково
Дифтонг [əu]	Отсутствие дифтонга [əu] Вместо [əu] студенты используют [ɔ:] Boat-bought; coat-caught; so-saw произносятся одинаково
<b>Произнесение согласных</b>	
[θ] и [ð]	Отсутствие звуков, схожих с [θ] и [ð] The произносится как se Though произносится как sough
[r] и [l]	Отсутствие звуков, схожих с [r] и [l] really произносится как wewe very произносится как wawy rice произносится как lice
-td, -pr, -fl, -fr, -pl, -cl, -dr	Отсутствие кластеров согласных td, -pr, -fl, -fr, -pl, -cl, -dr drape произносится как dilape French произносится как Filench cluster произносится как cussger
d, t, s, k в конце слов	Отсутствие d, t, s, k в конце слов and произносится как and-eu bread произносится как bread-eu
[v] и [w]	Отсутствие звуковой пары [v] и [w] Village произносится как [wɪldʒ] Window произносится как [vɪndəʊ]
<b>Сверхсегментный уровень языка</b>	
изохронический (основанный на ударении) I looked in the box but I didn't see my books. I don't like coffee unless it has milk. Произносятся за одинаковое количество времени	Изосиллабический (основанный на ритме) I looked in the box but I didn't see my books. I don't like coffee unless it has milk. Произносятся за разное количество времени
Тоновый (высота звука имеет смыслоразличительную функцию в рамках слов/морфем)	Нетоновый

**Выводы.** На основании проведенного автором статьи в течение учебного года анализа произношения китайских учащихся на занятиях по английскому языку автору удалось выявить, что сложности в освоении китайскими студентами английского языка, как иностранного, обусловлены, прежде всего, особенностями их родного языка. Основная ценность работы заключается в том, что классификация фонетических ошибок и предложенные способы их устранения помогут преподавателю определить тип фонетической ошибки и подобрать такие средства по ее устранению, которые максимально смягчат, либо полностью ликвидируют фонетические трудности, с которыми сталкиваются учащиеся на ранних этапах изучения английского языка. Цель статьи была достигнута - автору удалось выявить причину и классифицировать основные фонетические ошибки китайских учащихся. Важно подчеркнуть, что классификация фонетических ошибок будет способствовать уменьшению влияния родного китайского языка на процесс изучения английского языка. Важность выявления и устранения фонетических ошибок заключается в том, что компетентность выпускника в сфере устной коммуникации выражается в умении вести диалог, грамотно излагать свою точку зрения, интонационно корректно отвечать на вопросы собеседника. Данные навыки являются незаменимыми в осуществлении международных контактов как в научной, так и в профессиональной сферах.

**Аннотация.** Данная статья предназначена для преподавателей английского языка, работающих на младших курсах со студентами из КНР. Публикация посвящена классификации, анализу и профилактике фонетических ошибок, допускаемых китайскими учащимися. Автором дается определение понятию «ошибка», выделяются типичные виды ошибок, представлена их классификация в речи студентов из Китая, а также подчеркивается особая важность их обучения фонетике английского языка. Целью статьи является предупреждение типичных ошибок в устной речи китайцев, выявление основных причин их образования, осуществление исправлений и профилактики. Для этого автором сопоставляются две языковые системы - английская и китайская. Обосновывается факт влияния интерференции. Особое внимание уделяется стоящей перед преподавателем задаче – оказать практическую помощь в формировании у обучающихся правильных навыков устной английской речи.

**Ключевые слова:** фонема, фонетическая синтагма слог, ударение, интонационная картина, морфема, фонотактика, интерференция

**Annotation.** This article is intended for English language professors working with junior Chinese students. The publication is devoted to the classification, analysis and prevention of phonetic mistakes made by students from China. The author defines the concept of "error", highlights the typical types of errors, presents their classification in the speech of students from China, and also emphasizes the special importance of teaching them English phonetics. The purpose of the article is to prevent common mistakes in the spoken language of Chinese students, to identify the main reasons for mistakes, to correct and prevent them. The author compares two language systems - English and Chinese. The impact of language interference is substantiated in the article. Particular focus is put on the task faced by the professor - to provide students with practical assistance in the development of their oral speech skills in the English language.

**Keywords:** phoneme, phonetic syntagma, syllable, stress, intonation pattern, morpheme, phonotactics, interference

#### **Литература:**

1. Злобина Ю.И. Сорокина М.О. Некоторые типичные ошибки в письменных работах китайских студентов: классификация и анализ // Журнал «Мир науки, культуры и образования». – 2018. – №4. – С. 130-133. URL: [http://file:///C:/Users/Downloads/Jur\\_71\\_Re%20\(1\).pdf](http://file:///C:/Users/Downloads/Jur_71_Re%20(1).pdf) (дата обращения: 07.07.2020).
2. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) – М.: Изд-во ИКАР, 2009. – 430 с. – URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01004623366> (дата обращения: 07.07.2020).
3. Корчик Л.С. Некоторые типичные устойчивые ошибки в речи китайских студентов на занятиях по русскому языку // «Вестник Российского университета дружбы народов, серия: вопросы образования, языки и специальность». – 2010. – №4. – С. 104-108 –URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15273759> (дата обращения: 07.08.2020).
4. Балыхина Т. Лингводидактическая теория ошибки и пути преодоления ошибок в речи иностранных учащихся: учебное пособие / Балыхина Т.М. Игнатъева О.П. – М.: изд-во Российского ун-та дружбы народов, 2006. – 195 с.
5. Вайнрайх У. Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования. – Киев: Вища школа, 1976. – 263 с.
6. Celce-Murcia, Marianne Celce-Murcia, Donna M. Brinton, Janet N. Goodwin Reference for teachers of English to speakers of other languages. – London: Cambridge University Press, 1996. – 452 p.
7. Fenfei H. Pronunciation problems of Chinese learners of English // ORTESOL Journal. – 2013. – V. 30. – С. 26-30. – URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1152473.pdf> (дата обращения: 07.08.2020).
8. Zhang F., Yin P. A study of pronunciation problems of English learners in China // Asian Social Science. – 2009. – V. 5. – № 6. – С. 141-146. URL: [file:///C:/Users/%D0%90%D0%B4%D0%BC%D0%B8%D0%BD/Downloads/2490-7543-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/%D0%90%D0%B4%D0%BC%D0%B8%D0%BD/Downloads/2490-7543-1-PB%20(1).pdf) (дата обращения: 07.08.2020).
9. Dale P., Lillian Poms L. English pronunciation for international students / Prentice Hall, 1994. – 306 с.
10. Riney T., Anderson-Hsieh J. Japanese pronunciation of English // JALT Journal. – 1993. – V.15. – №1. – С. 21-36. –URL: <https://jalt-publications.org/files/pdf-article/jj-15.1-art2.pdf> (дата обращения: 07.08.2020).
11. Hewings M. Pronunciation practice activities. A resource book for teaching English pronunciation/Cambridge University press, 2016. – 253 с.
12. Ohata K. Phonological differences between Japanese and English: Several potentially problematic areas of pronunciation for Japanese ESL/EFL learners//Asian EFL Journal. – 2007. – №4. – С. 34-38. – URL: [http://asian-e-fl-journal.com/Dec\\_04\\_ko.pdf](http://asian-e-fl-journal.com/Dec_04_ko.pdf) (дата обращения: 05.08.2020).
13. San, D. The phonology of standard Chinese (2<sup>nd</sup> edition). DOI 10.1017/S0025100316000359/Oxford & New York: Oxford University Press, 2007. – 361 с.
14. Dalton, C. Seidlegofer, B. Pronunciation / Oxford: Oxford University Press, 1994. – 191 с.
15. Cowan, J. Studies in language learning // Special issue on Language for special purposes. University of Illinois. – 1977. – V.2. –№1. – С 150-191.
16. Pawlak, M. Bielak, J. New perspectives in language, discourse and translation studies. – Poland, 2011. – 241 с.
17. Roach, P. English phonetics and phonology. Practical course / Cambridge, 2013. – 307 с.
18. Ladefoged, P. Johnson, K. A course in phonetics. Third Edition / University of California, Los Angeles, - 1975. – 324 с.

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

**Постановка проблемы.** Современная система образования требует от педагога нового взгляда на образовательно-воспитательной деятельности, а также образовательный процесс в целом. Перед педагогами возникают все более новые и значимые задачи, формируются новые системы взаимоотношений с обучающимися и регулируется их активность в условиях быстро меняющегося образовательного поведения. Это способствует возникновению новых реалий, требует от педагога знаний и умений в области применения новых подходов к подготовке будущих специалистов в условиях высшего профессионального учебного заведения. Таким образом, современные педагоги все чаще прибегают к применению такого важного и действенного подхода, как акмеологический.

Важно понимать, что качество получаемых в ходе профессиональной подготовки знаний регулирует и формирует уровень акмеологических и креативных качеств каждого специалиста. Это предусматривается всеми уровнями образовательно-профессиональной системы, регулирует деятельность каждого участника образовательных взаимоотношений [1].

**Изложение основного материала исследования.** Сегодня на первый план во всех сферах деятельности выходит прежде всего личность. Она является основополагающим фактором прогресса и стимулирования к его возникновению всех сфер человеческой деятельности. Именно личность является ключом к формированию целостной и гармоничной социокультурной общности, а также формирует главный потенциал страны. Специалист любого профиля сегодня должен уметь не только выполнять свою профессиональные обязанности, но и самостоятельно организовывать деятельность, управлять ею, осуществлять контроль и анализ ее результатов. Именно в связи с этим важно прибегнуть к применению принципов акмеологического подхода на этапе профессиональной подготовки специалиста. Это позволит сформировать творческую, профессиональную и образованную личность нового порядка [2].

Как отмечают многие исследователи, акмеологический подход состоит в осуществлении комплексного исследования и организации целостности и единства субъекта, который не просто проходит профессиональную подготовку, но и преодолевает ступень зрелости, в то время как его личностные и деятельностные характеристики изучаются в опосредованном единстве. Иными словами, обучающийся исследуется со всех сторон и со всех возможных ракурсов, что необходимо для его полноценного вращивания и содействия его достижениям [2].

Такой подход в значительной степени развивает образовательные учреждения, а также повышает качество образования, увеличивает его ценность и значимость в социуме. Все субъекты образовательно-воспитательной деятельности претерпевают стадию развития, постоянно обновляют системы знаний и навыков, творчески переосмысливают социальную действительность, а также вращивают в себе стремление к получению образования. Причем здесь важно говорить не только об обучающихся, которые учатся придерживаться правил непрерывного образования, происходящего в течение жизни, но и обратить внимание на педагогов. Последние, придерживаясь правил акмеологического подхода, самостоятельно модифицируют систему собственного получения знаний и формируют мотивационные аспекты, необходимые для дальнейшего стимулирования собственного желания в рамках самообразования. Это позволяет говорить о распространенности акмеологического подхода, о его влиянии на всех субъектов, ответственности в отношении развития личности.

Как известно, непрерывное образование на сегодняшний день гарантирует не только личностное развитие человека, но и развития тех сфер деятельности, в которых он функционирует. Он становится актуальным, целесообразным, наиболее привлекательным специалистом для работодателя, а также выполняет исключительно полезные функции в рамках профессиональной деятельности. Таким образом происходит избежание выполнения нецелесообразных действий, а следовательно – и оптимизация профессиональной деятельности каждого человека [1].

Самореализации здесь – ключевой аспект, на который следует ориентироваться всем: и обучающимся, и педагогам. Акмеологический подход преследует развитие мотивации к достижению максимального уровня самореализации человека в профессиональной деятельности. Внедрение акмеологического подхода в систему высшего профессионального образования состоит в правильном направлении исследовательских и формирующих характеристик на актуализацию и интенсификацию развития творческого потенциала обучающихся, формированию у них понимания и осознания необходимости повышения профессиональной квалификации. Таким образом, акмеологический подход является стержнем современного процесса образования и формирования личности.

Если же перейти к исследованию вопросов повышения качества образования, то акмеологический подход также проявляет себя здесь в максимально эффективном и целесообразном ключе. Дело в том, что именно он позволяет оптимально, эффективно и качественно оказывать влияние на повышение качества образования. На его основе формируются и возникают новейшие педагогические технологии, актуализируются уже существующие, традиционные технологии, развиваются инновационные, оптимизирующие. Они позволяют повысить профессионализм преподавательского состава, воспитать адаптационные возможности, стимулировать педагогов к совершенствованию педагогического процесса. Все это напрямую влияет на качество образования, а также на дальнейшее успешное функционирование студентов в области их профессиональной деятельности.

Многие исследователи считают, что акмеологический подход обладает достаточно сложной и комплексной структурой, исходя из чего можно сделать вывод о существовании в ее специфике определенных компонентов. К таким компонентам исследователи относят: профессионально-ценностные ориентации субъекта образовательно-воспитательного процесса, профессиональное и личностное

целесообразное отношение субъекта, профессиональную и личностную мотивацию субъекта, стремление его к профессиональному успеху и достижению максимально высоких уровней развития профессиональной культуры [1].

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод о том, что ключевыми показателями эффективности внедрения акмеологического подхода в систему высшего профессионального образования являются, прежде всего, творческий и самостоятельный характер образовательно-воспитательной и образовательно-практической деятельности обучающихся, а также акмеологическая ориентация их профессиональной деятельности. Иными словами, главным результатом такого подхода является самостоятельность и самореализованность студентов, их вовлеченность в реализацию профессиональной деятельности для достижения в ней успехов, их самостоятельное стимулирование собственного интереса к этому.

**Выводы.** В итоге можно заключить, что современная система высшего профессионального образования нуждается в значительном увеличении доли акмеологического влияния на процесс обучения и воспитания личности молодого специалиста. Современные педагоги должны принимать во внимание эффективность и специфику такого подхода, а также обращаться к нему регулярно, системно и целенаправленно. Только это позволит оптимизировать и модернизировать сложившуюся ситуацию в системе высшего образования, а также сформировать важный профессиональный потенциал государства.

**Аннотация.** Настоящая статья посвящена исследованию сущности и выявлению специфики акмеологического подхода в рамках подготовки будущего специалиста в высшей школе. Особое внимание исследователей было уделено формированию основ и условий для самореализации личности будущего специалиста в условиях выполнения их социально-профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** система высшего профессионального образования, акмеология, акмеологический подход, подготовка будущего специалиста, современная педагогическая наука.

**Annotation.** This article is devoted to the study of the essence and identification of the specifics of the acmeological approach in the preparation of a future specialist in higher education. Special attention of researchers was paid to the formation of the foundations and conditions for the self-realization of the personality of the future specialist in the conditions of their social and professional activities.

**Keywords:** system of higher professional education, acmeology, acmeological approach, training of a future specialist, modern pedagogical science.

#### **Литература:**

1. Бегидова, С.Н., Хазова, С.А. Акмеологический подход в профессиональной подготовке будущих специалистов / С.Н. Бегидова, С.А. Хазова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2008. – № 5.

2. Леушина, И.В. Акмеологический подход к построению лингвообразовательной траектории студента вуза / И.В. Леушина // Язык и культура. – 2018. – № 42.

#### **УДК 371**

#### **«ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ»: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

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

**Постановка проблемы.** На протяжении многих лет ведется обсуждение понятия «качество образования», но до сих пор не сформулировано однозначное определение данного понятия [12].

Понятие «качества образования» носит многоаспектный характер. Оно включает в себя качество знаний, результаты образовательной деятельности. Кроме того, «понятие «качество образования» носит динамический характер: оно изменчиво во времени, различно по уровням образования, типам и видам образовательных учреждений, по-разному понимается субъектами образовательной деятельности, потребителями и заказчиками» [1, с. 10].

**Изложение основного материала исследования.** Можно выделить несколько трактовок данного понятия в отечественной теории педагогики.

Понятие «качество» с различных сторон раскрывает С.М. Редлих в статье «К вопросу о качестве подготовке учителей». С.М. Редлих рассматривает «качество» как сложную философскую, системную, экономическую и социальную категорию. Определяет понятие «качество» как характеристику объектов, обнаруживающуюся в совокупности их свойств. Акцентирует внимание на том, что понятие «качество» – общенаучная категория, которой пользуются специалисты различных областей. Под качеством образования С.М. Редлих понимает его соответствие принятой образовательной доктрине, требованиям общества, государства и личности, социальным нормам. Таким образом, существуют три разновидности требований, предъявляемых к качеству образования. Требования, идущие от личности, от общества и от государства [6]. М.М. Поташник трактует качество образования как соответствие образовательной системы требованиям, предъявляемым образовательными стандартами. В данном случае под качеством образования следует понимать соответствие результата поставленной цели, а также меры достижения целей, которые были операционально заданы и спрогнозированы в зоне формирования личности обучающегося [2].

В.А. Качалов и В.Д. Шадриков трактуют качество образования как соответствие его содержания текущим запросам потребителей образовательных услуг. Однако, данное определение представляется не полностью отражающим суть понятия, поскольку в данном случае качество образования напрямую зависит от субъективного фактора, подверженного изменениям – от социального положения, пола и возраста, уровня интеллектуального развития потребителей образовательных услуг [11].

Аналогичным образом определяет качество образования М.В. Рыжаков; его дефиниция близка концепции Качалова и Шадрикова, но более полно отражает суть исследуемого понятия. М.В. Рыжаков

полагает, что качество образования – это уровень соответствия предоставляемых образовательных услуг не запросам отдельных потребителей, а ожиданиям социума [7].

В данном случае учитывается тот факт, что с точки зрения потребителей в настоящее время все активнее выделяется социальная направленность в концепции формирования базовых компетенций будущих профессионалов. Также следует отметить тот факт, что в последнее время особую актуальность приобретает проблема разграничения качества предоставляемого и получаемого образования. Также становится актуальным наличие научного обоснования целостного видения качества образования с использованием комплексного подхода к этому понятию.

В.А. Кальней и С.А. Шишов подчеркивают необходимость осознавать, что существует различное понимание качества. Они рассматривают данное понятие как абсолютное и как относительное. Качество определяется как наивысший стандарт, который невозможно превзойти (как понятие абсолютное). Качество как понятие относительное включает в себя два аспекта: соответствие стандартам, и соответствие запросам потребителей [9].

В.А. Кальней и С.А. Шишов рассматривают качество образования как социальную категорию, которая определяет:

- состояние и результативность процесса образования в обществе;
- соответствие ожиданиям общества и потребностям в развитии и формировании различных компетенций личности [9].

Качество образования определяется совокупностью показателей, характеризующих различные аспекты учебной деятельности образовательного учреждения: содержание образования, формы и методы обучения, материально-техническую базу, кадровый состав и т.д., которые обеспечивают развитие компетенций.

Таким образом, происходит значительное расширение понятия качества образования. В соответствии с п. 29 ст. 2 Федерального закона от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» под качеством образования понимается комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы [8].

Формулировка, данная в Федеральном законе от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», имеет комплексный подход к определению качества образования. В соответствии с данным определением соответствие стандартам – лишь одна из составляющих понятия «качество образования», хотя и основная. Также данная формулировка задает целевые ориентиры системы образования. Качественным признается образование, которое соответствует потребностям физического или юридического лица. А это значит, что процедуры выявления этих потребностей и создание условий для их реализации становятся обязательными.

Таким образом, логическим завершением дискуссии о смысле понятия «качество образования» стала трактовка, закрепленная в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации». Данная формулировка объединяет все указанные выше подходы к изучению качества образования.

В настоящее время одной из самых актуальных проблем для системы образования Российской Федерации является проблема оценки качества образования [10].

Оценка качества образования – это количественное измерение результативности образовательного процесса. Оценка качества образования осуществляется, исходя из совокупности определенных критериев результативности. Основная проблема в данном случае состоит в том, что на практике данные критерии могут значительно варьироваться не только на муниципальном и региональном уровне (школы в разных районах и городах), но и внутри одной образовательной организации (если разные педагоги используют различные критерии). Таким образом, следует отметить, что на оценку качества образования в значительной мере оказывает влияние субъективный фактор.

В процессе анализа и оценивания фактических результатов образовательного процесса необходимо использовать комплекс показателей уровня подготовки обучающихся и комплекс показателей уровня развития образовательного и педагогического процесса, для формирования объективного и целостного видения текущего состояния образовательной системы и основных ее компонентов. К важнейшим принципам выбора показателей для оценки результатов образовательного процесса следует отнести:

- ориентировка на запросы внешних пользователей;
- учет текущих потребностей образовательной системы;
- минимизация системы критериев, учитывая потребности образовательной системы на различных уровнях управления;
- технологичность и инструментальность применяемых критериев.

При этом необходимо учитывать текущие возможности сбора данных, измерительных методик, анализа полученных данных и их интерпретации. Также необходимо учитывать уровень готовности потребителей к восприятию данных критериев:

- иерархическая структура системы критериев;
- возможность соотнести конкретную систему критериев с аналогичными системами на международном уровне;
- соответствие критериев морально-этическим нормам конкретного общества.

К самым распространенным причинам ухудшения качества образования можно отнести следующие:

- отсутствие в школе условий для того, чтобы организовать учебу строго в соответствии со стандартами ФГОС;
- отсутствие в школе условий для инклюзивного образования, если при этом имеется насущная необходимость в инклюзивном обучении;
- неготовность педагогов вести педагогическую работу в соответствии с новыми образовательными стандартами;
- отсутствие в школах условий для внедрения современных образовательных информационно-коммуникативных технологий;
- несовершенство региональных нормативно-правовых актов в сфере образования, противоречия этих актов федеральным законам.

Особое значение в контексте оценки качества образования имеет эффективность. Данный критерий является интегрированной мерой качества образовательного процесса, а также мерой качества контроля образовательного процесса.

Итак, оценка качества образования – интегральная характеристика системы образования, отражающая степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов государственным нормативным требованиям, социальным и личным ожиданиям.

Аналитическая деятельность в современной школе является одной из ведущих и, в конечном счете, определяет характер профессиональной деятельности педагога. Умение педагога объективно оценивать знания обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями обучающихся относится к числу значимых, необходимых умений в профессиональной деятельности. Необходимость организации аналитической работы в ОО зафиксирована как в федеральных и региональных нормативных актах, так и в локальных актах ОО. Остановимся на принципиальных положениях федеральных нормативных актов.

Так, в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ от 29.12.2012 г. в статье 28 «Компетенция, права, обязанности и ответственность ОО» указано, что в компетенцию ОО входит:

- осуществление текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся, установление их форм, периодичности и порядка проведения (п. 10 ст. 28);
- индивидуальный учет результатов освоения обучающимися образовательных программ и поощрений обучающихся (п. 11 ст. 28);
- проведение самообследования, обеспечение функционирования внутренней системы оценки качества образования (п. 13 ст. 28).

В свою очередь, юридическая норма осуществления системы оценки качества образования поддерживается еще рядом федеральных нормативных актов, в том числе федеральными государственными образовательными стандартами. Организация аналитической работы в образовательной организации должна предусматривать определение степени соответствия образовательных результатов обучающихся требованиям ФГОС [3, 4, 5]. Принципиальные условия организации аналитической работы – использование объективных, валидных, технологичных данных. В профессиональном стандарте учителя необходимость осуществления аналитической работы в ОО проработана весьма существенно.

Учитывая вышесказанное, следует осторожно относиться к данным об уровне подготовки обучающихся, полученным посредством текущего оценивания обучающихся, поскольку массив данных, состоящий из набора школьных отметок, не отвечает требованиям объективности, валидности, технологичности.

**Выводы.** Таким образом, на основании сказанного выше можно сделать следующие выводы. Понятия «качество образования» и «оценка качества образования» играют важную роль в развитии современного образовательного процесса, так как позволяют судить об эффективности его осуществления. При оценке качества образования в конкретной образовательной организации необходимо учитывать не только объективные, но и субъективные факторы, влияющие на специфику образовательного процесса.

Согласно статье 28 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», определяющей «Компетенции, права, обязанности и ответственность образовательной организации», к компетенции образовательной организации относится обеспечение функционирования внутренней системы оценки качества образования (далее – ВСОКО), когда организация самостоятельно оценивает качество происходящих в ней процессов, качество созданных условий и качество получаемого результата.

Под ВСОКО в образовательной организации понимается совокупность взаимосвязанных субъектов, объектов, показателей, критериев, способов, механизмов и процедур оценивания основных качественных характеристик образовательной организации, свидетельствующих о выполнении установленных нормативов, стандартов, требований и ожиданий (потребностей) родителей обучающихся образовательных организаций.

Проектирование внутришкольной системы оценки качества образования требует соблюдения трех базовых принципов российской системы оценки качества образования, а именно, объективности, валидности, технологичности данных, используемых для анализа. На основании части 7 статьи 12 Федерального закона от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» организации, осуществляющие образовательную деятельность по имеющим государственную аккредитацию образовательным программам, разрабатывают образовательные программы в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами и с учетом соответствующих примерных основных образовательных программ.

Цель ВСОКО – установление соответствия имеющегося качества образования требованиям ФГОС общего образования, запросам потребителей образовательных услуг.

Вопрос объективного оценивания образовательных результатов обучающихся должен рассматриваться при реализации всех процедур ВСОКО:

- при мониторинге образовательных результатов обучающихся в рамках текущего контроля успеваемости, промежуточной аттестации, проведения государственной итоговой аттестации, ВПР и т.д.;
- при контроле индивидуального учета результатов освоения обучающимися образовательных программ в классных журналах;
- при посещении учебных занятий в рамках внутреннего контроля качества образования;
- при анализе результатов социологических опросов участников образовательных отношений и т.д.

В условиях современного российского образования большое значение имеют порядок и качество проведения оценочных процедур. Так же актуален вопрос о том, как использовать результаты оценочных процедур в управлении качеством образования. Сегодня в системе образования сформирована комплексная система оценки качества образования, которая включает в себя такие оценочные процедуры как ОГЭ, ЕГЭ, Всероссийские проверочные работы, национальные и международные исследования качества образования, а также исследования компетенций учителей.

Проведение оценочных процедур внешней системы оценки качества образования (ВПР, ОГЭ, ЕГЭ) ориентировано на развитие у образовательных организаций культуры самооценки. Результаты текущего контроля успеваемости сравниваются с результатами промежуточной аттестации, результаты процедур внешней системы оценки качества образования (ВПР, ОГЭ, ЕГЭ) сравниваются с результатами ВСОКО (текущий контроль успеваемости, промежуточная аттестация) за разные периоды обучения у одних и тех же

обучающихся (определяется корреляция данных результатов с целью установления степени объективности оценивания образовательных результатов обучающихся).

Следует отметить, что все более широкое признание получает тот факт, что измерение учебных достижений учащихся необходимо не только для повышения качества образования. Именно грамотный анализ результатов оценочных процедур позволяет выявить существующие проблемы и спроектировать условия достижения образовательных результатов и эффективное использование средств обучения. Практические аспекты использования статистическо-аналитических форм для анализа результатов оценочных процедур.

**Аннотация.** Происходящая в настоящее время модернизация системы образования в России связана с изменениями, касающимися всех сфер общественной жизни, вызванными не только потребностью обновления, но и являющимися результатом взаимовлияния закономерных преобразований, происходящих во всем мире. В последние годы в системе образования происходит интенсивный поиск новых концептуальных идей и способов развития. В теории и практике образования в течение долгих лет разрабатывались вопросы дифференциации и интеграции содержания образования. Однако, как показали время и практика, они ориентированы на совершенствование отдельных компонентов сложной системы образования, тогда как ведущей идеей должно являться качество образования.

**Ключевые слова:** качество образования, образование, психолого-педагогический аспект.

**Annotation.** The current modernization of the education system in Russia is associated with changes affecting all spheres of public life, caused not only by the need for renewal, but also as a result of the mutual influence of natural transformations taking place around the world. In recent years, the education system has been actively searching for new conceptual ideas and ways of development. In the theory and practice of education for many years, the issues of differentiation and integration of the content of education have been developed. However, as time and practice have shown, they are focused on improving individual components of a complex education system, while the leading idea should be the quality of education.

**Keywords:** quality of education, education, psychological and pedagogical aspect.

#### **Литература:**

1. Будянская, А.В. Формирование общего системного подхода к оценке качества образования / А.В. Будянская // Актуальные проблемы математического образования в школе и вузе: сборник трудов научной конференции. – Барнаул: АГПУ, 2019. – С. 18-22.
2. Иващенко, Л.Е., Ефимов А.С. Школьная система независимой оценки качества образования как условие повышения качества образования / О.Е. Иващенко, А.С. Ефимов // Молодой ученый. – 2018. – № 25. – С. 297-299.
3. Кольга, В.В. Системы оценки качества образования: учебно-методическое пособие / В.В. Кольга. – Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2017. – 266 с.
4. Королева, Е.Г. Сравнительный анализ региональных моделей системы оценки качества образования / Е.Г. Королева // Образование: ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. – 2019. – № 3. – С. 22-25.
5. Кузнецова, М.И. Система контроля и оценки образовательных достижений младших школьников как фактор повышения качества образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / М.И. Кузнецова. – Москва, 2017. 488 с.
6. Марон, А.Е. Региональные и муниципальные практики проектирования и реализации моделей оценки качества образования / А.Е. Марон, Е.Г. Королева // Человек и образование. – 2019. – № 3. – С. 14-19.
7. Николаева, А.В. Особенности зарубежных систем оценки качества образования / А.В. Николаева, А.В. Кротова // Современное образование: традиции и инновации. – 2019. – № 4. – С. 40-44.
8. Орлова, Л.В. Современное образование в Финляндии и Швеции: структура и содержание / Л.В. Орлова, О.В. Печинкина // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. – 2015. – № 3. – С. 149-157.
9. Панасюк, В.П. Качество образования: инновационные тенденции и управление: монография / В.П. Панасюк, Н.В. Третьякова. – Екатеринбург: РГППУ, 2018. – С. 9
10. Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» (ред. от 27.12.2019) // Собрание законодательства РФ. – 2018. – № 1 (ч. II). – Ст. 375.
11. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.05.2012 № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (ред. от 29.06.2017) // Российская газета. – 2012. – № 139.
12. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 27.12.2019) // Собрание законодательства РФ. – 2012. – № 53 (ч. I). – Ст. 7598. 12

УДК 378.1; 37.015.31

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

*старший преподаватель кафедры психологии Рудакова Ольга Александровна  
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного  
учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)*

*Статья выполнена в рамках гранта Президента Российской Федерации, предоставляемого молодым ученым, МК-2349.2020.6*

**Постановка проблемы.** На сегодняшний день, вопрос подготовки специалистов педагогических направлений вновь обретает популярность и актуальность в научном сообществе. Обращение министерства образования Российской Федерации к вопросам подготовки кадров педагогических направленностей, обозначает потребность государства в квалифицированных, компетентных, креативных, готовых к

инноватике молодых специалистов. В связи с этим, перед современным высшим образовательным учреждением, осуществляющим подготовку педагогических кадров, стоит ряд задач, решение которых должно осуществляться в учебно-воспитательном процессе, что способствует формированию личности современного, востребованного обществом педагога [2].

Согласно д.п.н., профессору, ведущему специалисту в области психологии труда Е.А. Климову профессия педагог относится к категории профессий, предметной областью которых является - человек, однако, отличается от подобных профессий специфической направленностью на субъектов деятельности [1]. Менеджер в сфере образования это - профессия отличается от общего списка профессий данного типа, прежде всего, по типу мыслительных операций, этической стороной и повышенным уровнем ответственности у ее представителей.

**Изложение основного материала исследования.** На данный момент, мы можем наблюдать тенденцию направленную на увеличение требований, которые ответственность предъявляет к личности и профессионалу в сфере образования. Современный менеджер в сфере образования — это активная, адаптированная и социально-коммуникативная личность. За личностью данного специалиста стоит его духовно-нравственное развитие, творческий потенциал и инициативность, наличие эмпатийности и рефлексии, а также профессиональные психолого-педагогические знания, умения и навыки [2]. Перед каждым выпускником стоит задача: четко осознавать ценности образования и культурного наследия; владеть предметным знанием, категориальным аппаратом и фундаментальными знаниями педагогики и психологии, а также владеть личностно-ориентированными методами и средствами, обладать мотивированным стремлением к достижению «акме» собственной личности и в профессии [3].

Система подготовки кадров в высшей школе направленная на формирование будущего, современного менеджера в сфере образования, и выступает в своем содержании не только в качестве предъявляемой квалификационной характеристики выпускника, но и должна быть направлена на подготовку будущих специалистов быть готовым решать образовательные, исследовательские проблемные задачи, а также способствовать к нивелированию дезадаптации и формировать общую ценностно-смысловую культуру личности обучающегося и т.д. [5]. Так, будущий специалист должен знать: законодательную базу Российской Федерации, основные категории и понятия общенаправленных дисциплин, возрастную физиологию и валеологию, педагогику и дидактику, общую, возрастную, педагогическую и социальную психологию, методику преподавания и воспитательной работы; технологию и средства обучения; а также возрастные особенности обучающихся, и способы построения педагогического взаимодействия со всеми субъектами педагогической деятельности и т.д. [3, 4].

Ведущую роль в модели подготовки будущего менеджера в сфере образования занимает усвоение психологической теории и практики. Главной целью психологической подготовки является формирование здоровой личности будущего специалиста, оперирующего не только общими знаниями психологической теории, но и практическими умениями и навыками в области общей, возрастной, педагогической и социальной психологии. Психологическая подготовка закладывает прочный фундамент для дальнейшего непрерывного формирования личности будущего менеджера в сфере образования и его профессионализма [3].

В связи с этим, под содержательной стороной психологической подготовки будущего менеджера в сфере образования подразумевается прочная система усвоения психологических знаний, практических умений и навыков, которые необходимы для квалифицированного осуществления профессиональной деятельности. Определяющими задачами в освоении психологических модулей (дисциплин) в высшем учебном заведении являются [3]:

- 1) формирование глубоких знаний психологической теории в её концептуальном и нормативном аспектах;
- 2) формирование у обучающихся основ психологического мышления;
- 3) формирование умения прорабатывать основные цели и вытекающие из нее задачи касательно собственной педагогической деятельности;
- 4) формирование почтения, доброжелательного и творческого отношения обучающихся к будущим воспитанникам, к осваиваемой профессии;
- 5) формирование способности к рефлексии по отношению к собственной педагогической деятельности;
- 6) формирование потребности в развитии профессионального «акме» и в деятельности инновационного типа;
- 7) формирование ответственности за самостоятельные решения и их реализацию.

Учитывая вышеизложенное, психологическое содержательной стороной проф-образования будущего менеджера в сфере образования, освящает суть модели специалиста нового поколения и помогает формировать предъявленные к личности обучающегося соответствующие требования: формирование профессионально-направленной личности и компетентности; развитие мировоззрения через идейно-нравственное воспитание, способствование в инновационной и творческой деятельности; а также в адаптации будущего педагога к перспективам профессиональной деятельности.

Содержание психологически-направленного профессионального образования включает в себя основные категории и структуру приобретаемых знаний, умений и навыков будущего менеджера в сфере образования в процессе его подготовки.

Процессуальность психологически-направленного профессионального образования включает направленность личности, саморегуляцию поведения и использование приобретенных знаний в собственной педагогической деятельности.

Личностно-ориентированный контекст психологически-направленного профессионального образования рассматривает вопросы целостного формирования личности: компетентность, креативность, адаптивность, мобильность и коммуникативность будущего специалиста.

На основе вышеизложенного, можно предположить, что важным и основополагающим компонентом подготовки будущего менеджера в сфере образования является содержательная сторона образовательного процесса.

Содержание педагогического образования — феномен динамичный, отражающий фундаментальные категории современной науки и согласовывается с запросам практики. Поэтому в настоящее время является актуальным вопрос об психологическом компоненте в содержательной структуре высшего образования, а в

частности подготовки будущих менеджеров в сфере образования. Содержание обучения должно включать в себя изучение обучающимися основы психологических и практико-ориентированных модулей и дисциплин, что будут способствовать формированию специальных и практических знаний, умений и навыков.

Так, освоение дисциплины «Общая психология» позволит сформировать у обучающихся концептуальную основу знаний в области психологической науки и освоить умения ориентироваться в основных категориях теоретической психологии, развить интереса и повышение обще-психологической культуры обучающихся включающей три элемента познания: себя как личность, исследование другого человека как активного социального субъекта, а это навыки эффективного общения и регулирования собственного поведения. Освоение курса позволит научиться планировать и прогнозировать протекание своей профессиональной деятельности.

Таким образом, обучающийся получает систематизированные базовые понятия в контексте психологической сферы жизни-деятельности человека, а также умеет практически их применить в процессе самостоятельной работы, и при дальнейшем изучении узкопрофильных дисциплин.

Дисциплина «Возрастная психология» формирует у обучающихся целостную систему знаний в области основ возрастной психологии, позволяет ориентироваться в основных понятиях современной психологии развития, а также развивает исследовательский интерес к познанию другого человека и самого себя, освоение разделов позволит разбираться в собственных особенностях поведения и личности в целом, также способствует в педагогическом и образовательном взаимодействии.

Таким образом, обучающийся получает систематизированные базовые понятия в контексте психологической сферы жизни-деятельности человека на разных возрастных этапах, а также умеет практически их применить в процессе самостоятельной работы и в системе образования.

Дисциплина «Педагогическая психология» формирует у обучающихся целостную систему знаний в контексте психолого-педагогической науки, что дает возможность ориентировки обучающихся в ключевых понятиях современной психологии обучения, воспитания и научения, формирует понятия о процессах эффективной организации образовательного процесса, нацеленного на создание специальных условий для развития обучающегося, личностной и профессиональной самореализации в профессиональной деятельности; а также развивает исследовательский интерес к познанию другого человека и самого себя, освоение разделов позволит разбираться в собственных особенностях поведения в процессе педагогического взаимодействия и эффективно использовать сформированные в процессе обучения педагогические знания.

Таким образом, обучающийся получает систематизированные базовые понятия в контексте психологической сферы, педагогической деятельности, а также умеет практически их применить в процессе самостоятельной работы и в образовательном взаимодействии.

Дисциплина «Социальная психология» повышает социально-психологическую компетентность обучающихся и заключается в формировании у обучающихся системы знаний методологических и теоретических основ социальной психологии; повышение социально-психологической компетентности обучающихся: формирование умений анализировать социальные ситуации, правильно определять личные особенности и эмоциональные состояния других людей, прогнозировать их социальное поведение, выбирать адекватные способы общения с людьми, а также способы психологического воздействия с целью реализации их в процессе межличностного взаимодействия.

Таким образом, обучающийся получает систематизированные базовые понятия в контексте психологической сферы, в деятельности при взаимодействиях в различных социальных группах, а также умеет практически их применить в процессе самостоятельной работы и в педагогическом взаимодействии.

**Выводы.** Психологический компонент в системе подготовки будущего менеджера в сфере образования имеет конститутивное значение и непомерный практический смысл, который имеет прямое воздействие на формирование норм поведения и жизненных стремлений будущих специалистов. Данный компонент представлен в качестве фундамента, на котором строится психологическое здоровье всех субъектов образовательного взаимодействия даже при наличии сложных социальных и экономических условий. Выработка ответственности у будущих специалистов за собственную жизнь и личность будущих воспитанников, формирование у них ценностно-смыслового мировоззрения по отношению к окружающему миру, к себе и обучающимся. Ориентиром личностно-профессионального становления будущего менеджера в сфере образования является формирования у него необходимых знаний, умений и навыков и психологической культуры в целом. Ответственность менеджера в сфере образования которая представлена профессиональной значимостью является первоочередной для формирования продуктивного взаимодействия с субъектами педагогической деятельности. Таким образом, психологический компонент в формировании у будущего специалиста профессиональной ответственности в качестве личностного фактора обеспечивается в процессе учебно-воспитательной подготовки в высшем учебном учреждении, включающей теоретические, организационно-методические и практические занятия.

**Аннотация.** Статья посвящена анализу содержания психологической подготовки будущих менеджеров сферы образования в условиях поликультурного пространства Республики Крым. Рассмотрены основные требования и обоснованы причины психологического содержания профессиональной подготовки. Проанализированы базовые дисциплины их значения для формирования личности будущего специалиста и определены выходные знания, умения и навыки.

**Ключевые слова:** менеджер в сфере образования, обучения, дисциплина, личность, профессиональное «акме».

**Annotation.** The article is devoted to the analysis of the content of psychological training of future managers of the educational sphere in the conditions of the multicultural space of the Republic of Crimea. The main requirements are considered and the reasons for the psychological content of vocational training are substantiated. The basic disciplines of their importance for the formation of the personality of the future specialist are analyzed and the output knowledge, skills and abilities are determined.

**Keywords:** education manager, training, discipline, personality, professional «Acme».

#### **Литература:**

1. Климов, Е.А. Введение в психологию труда: Учебник. 3-е изд-е. / Е.А. Климов — М.: МГУ; «Академия», - 2004. – 345 с.
2. Рудакова, О.А. Личностно-психологические предпосылки выбора профессии «педагог» / О.А. Рудакова / Развитие высшего профессионального психолого-педагогического образования: тенденции и

перспективы: коллективная монография - Ялта: РИО ГПА, 2018. – С. 160-168

3. Рудакова, О.А. Психологическое содержание профессиональной подготовки будущего педагога / О.А. Рудакова / Особенности высшего профессионального образования в контексте реализации ФГОС ВО: коллективная монография - Ялта: РИО ГПА, 2018. – С. 130-145

4. Степанов, Е.Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. / Е.Н. Степанов, Л.М. Лузина — М.: ТЦ «Сфера», 2005. — 160 с.

5. Яковлев, Е.В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов. / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева — Челябинск: Изд-во РБИУ, 2010. — 316 с.

УДК 373.24

## ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВОСПИТАТЕЛЯ И РЕБЁНКА КАК УСЛОВИЕ КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКА

*магистрант Самохвалова Наталья Викторовна  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический  
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород),  
воспитатель  
Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение  
"Детский сад № 447" (г. Нижний Новгород)*

**Постановка проблемы.** Дошкольный возраст - уникальный период развития человека, это особый мир со своим языком, образом мышления, мировоззрением, действиями. Данный возраст характеризуется интенсивным развитием речи как средства коммуникативного взаимодействия со взрослыми и сверстниками. Развитие коммуникативных навыков предполагает расширение круга общения дошкольников, умение передавать свои мысли, переживания, способность побуждать и убеждать собеседника действовать определенным образом в процессе взаимодействия.

Несмотря на то, что такие известные учёные, как Г.М. Андреева, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, А.В. Мудрик, С.Л. Рубинштейн и другие, подтверждали факт необходимости коммуникативного развития ребёнка, как важного условия психического и личностного развития, на сегодняшний день приходится констатировать снижение уровня коммуникативного развития детей дошкольного возраста.

**Изложение основного материала исследования.** Актуальность выбранной темы видится в том, что взаимодействие воспитателя и ребёнка позволяет организовать процесс так, чтобы повысить эффективность всестороннего и гармоничного развития личности ребёнка дошкольного возраста и коммуникативного развития дошкольника.

При развитии коммуникативных навыков у дошкольников формируются устойчивые мотивы общения, стремление взаимодействовать со взрослыми и сверстниками; дети учатся говорить понятно, связно, рассуждать, высказывать своё мнение [1]. Очевидно, чем раньше ребёнок вступает в контакт с другими людьми, тем ему легче адаптироваться в обществе, что показывает важность налаживания контакта друг с другом. Коммуникативное общение формирует у детей способность понимать других людей, готовит их к общению со сверстниками, способствует становлению личности. Коммуникативное развитие является важной составляющей общения и предполагает грамотно выстроенное речевое поведение, которое формируется в ходе социального взаимодействия и реализуется в речевой деятельности [1].

Огромную роль в развитии коммуникативных навыков у детей во все периоды дошкольного возраста оказывает педагог, в процессе общения с которым и определяется речевое поведение детей дошкольного возраста [5].

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования коммуникативное развитие отражается как в образовательной области «Социально-коммуникативное развитие», которое включает в себя: развитие общения и взаимодействие ребёнка со взрослыми и сверстниками; развитие эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками; так и в области «Речевое развитие» [7].

В дошкольном образовательном учреждении в ходе реализации области речевого развития одна из основных целей - освоение детьми способов и средств коммуникативного взаимодействия дошкольников со взрослыми и сверстниками, так как именно в этот период начинают закладываться первые представления детей о способах взаимодействия в социуме, основных правилах и нормах общения [4].

Сотрудничество и взаимодействие воспитателя с детьми является важным условием коммуникативного развития, формирования культуры общения дошкольников. От отношений педагога к детям, характера его общения с ними определяется речевое поведение ребёнка, межличностные отношения в группе сверстников, развитие личности, в целом [5].

Оптимальное взаимодействие воспитателя и ребёнка играет большую роль в коммуникативном развитии дошкольника. Дошкольники учатся строить взаимоотношения со сверстниками на основе сотрудничества и взаимопонимания; у них стимулируется активная речь, происходит обогащение словарного запаса, совершенствуется артикуляционный аппарат, расширяется зона общения; происходит усвоение социальных образцов коммуникативного поведения; появляется потребность в выражении собственных мыслей и чувств, желание поделиться ими с окружающими.

В процессе общения с взрослыми дошкольник учится решать конфликты, определять границы допустимой резкости, откровенности, проявлять эмоциональное сопереживание; появляется понятие, при каких условиях уместно поддержать беседу или следует промолчать; усваивает новые знания.

Работа по коммуникативному развитию дошкольника при взаимодействии воспитателя с ребёнком ведётся постепенно, начиная с младшей группы. Педагог решает задачи развития коммуникативных навыков через различные виды деятельности, создание предметно-развивающей среды в группах дошкольного учреждения с учётом возрастных и индивидуальных особенностей и запросов детей.

При проектировании предметно-развивающей среды педагог гибко и вариативно использует пространство с учётом интересов, индивидуальных возрастных особенностей детей; учитывает их социально-коммуникативные особенности, уровень речевого развития.

Важно, чтобы ребёнок чувствовал себя безопасно и комфортно в дошкольном учреждении, проявлял свои коммуникативные навыки, а для этого в свободном доступе размещаются дидактические, театрализованные игры, разные виды театров; художественная литература; предметы для опытно-поисковой деятельности.

При создании предметно-развивающей среды в группе оборудование размещается секторами, что позволяет дошкольникам объединяться подгруппами, реализовывать свои творческие задумки, игровые замыслы, делиться впечатлениями.

Развитие коммуникативных навыков при взаимодействии воспитателя с детьми в дошкольной образовательной организации осуществляется в разных видах деятельности: бытовой, познавательной, игровой, конструктивной, учебной, трудовой. При этом используются такие формы организации, как беседа, обсуждение, ситуативный разговор, игра-драматизация, сюжетно-ролевая игра, образовательная ситуация, работа в парах, дидактические, подвижные игры, др. [2].

Рассмотрим, как некоторые виды игр помогают решать речевые задачи в коммуникативном развитии. Сюжетно-ролевые игры способствуют закреплению навыков межличностного общения; формированию у детей общительности, чуткости, отзывчивости, доброты, взаимопомощи [6].

Особую роль в коммуникативном развитии играет театрализованная игра. В ней создаются особые условия для развития творческих способностей и коммуникативных умений при общении со взрослыми и сверстниками, происходит интенсивное развитие всех сторон речи, особенно ее выразительности [6].

Одной из форм игры, широко распространённой в дошкольном возрасте, являются игры с правилами: подвижные, развивающие, дидактические игры. Отношения в этих играх определяются правилами и нормами поведения. Игры с правилами способствуют приучению детей к соблюдению очередности реплик и ходов, внимательному выслушиванию друг друга [6].

В ходе непосредственной образовательной деятельности воспитатели предлагают дошкольникам задания для работы в парах, чтобы они учились договариваться, преодолевать конфликтные ситуации, применять формы речевого этикета. Детей привлекают к обсуждению, беседам, задаванию вопросов детям и взрослым; следят, чтобы они использовали формы речевого этикета, разбирали конфликтные ситуации, даются такие поручения, чтобы дошкольники обращались к другим людям.

**Выводы.** Таким образом, взаимодействие воспитателя и ребёнка является одним из основных условий коммуникативного развития детей дошкольного возраста при условии, если задачи развития коммуникативных навыков решаются через различные виды детской деятельности, создание предметно-развивающей среды в группах дошкольного учреждения, с учётом возрастных и индивидуальных особенности детей.

**Аннотация.** Статья изучает проблему развития коммуникативных навыков детей дошкольного возраста. Автор раскрывает роль воспитателя при взаимодействии с ребёнком в коммуникативном развитии дошкольника. Особое внимание в статье уделяется организации работы в детском саду: созданию предметно-развивающей среды, организации общения, совместной игровой деятельности.

**Ключевые слова:** коммуникативное развитие, коммуникативные навыки, взаимодействие воспитателя и ребёнка, дети дошкольного возраста.

**Annotation.** The article studies the problem of developing the communication skills of preschool children. The author reveals the role of an educator in interacting with a child in the communicative development of a preschooler. Particular attention in the article is paid to the organization of work in kindergarten: the creation of a subject-developing environment, the organization of communication, joint play activities.

**Keywords:** communicative development, communication skills, interaction between the teacher and the child, preschool children.

#### **Литература:**

1. Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей 3-7 лет: Книга для воспитателей детского сада. – М.: Мозаика-Синтез, 2002. – 270 с.
2. Вавилова В.С., Ханова Т.Г. Социально-коммуникативное развитие дошкольника: анализ образовательных программ // Детский сад от А до Я. – 2017. – № 1 (85). – С. 11-18.
3. Гаврилушкина О. Проблемы коммуникативного поведения дошкольников // Ребенок в детском саду. – 2003. – № 1. – С. 19-26.
4. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погорыша В.М. Межличностное общение: Учеб. для вузов. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
5. Макашина Т.Ю. Роль педагога в развитии коммуникативной функции речи дошкольников при ознакомлении их с миром природы // Международный научно-исследовательский журнал. – 2017. – № 8-1 (62). – С. 85-87.
6. Самохвалова Н.В. Решение задач речевого развития детей в образовательной области Социально-коммуникативное развитие // Дошкольное и начальное образование: опыт, проблемы, перспективы развития: Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. В 2 ч. – Ч. 1. Дошкольное образование. – Нижний Новгород: Мининский университет, 2018. – С. 335-338.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М.: Центр педагогического образования, 2014. – 32 с.
8. Хазова С.А., Гречко Н.В., Бардюг О.С. Коммуникативное развитие дошкольников в условиях педагогического взаимодействия // Теория и технологии инклюзивного образования. – Том 11. – 2019. – № 6-1. – С. 97-102.

*кандидат педагогических наук, доцент Сапегина Татьяна Алексеевна  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования  
«Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Екатеринбург)*

**Постановка проблемы.** Современное образование стоит на новом пути своего развития. Высокий уровень образования необходим в контексте стабильного развития общества в сложных геополитических, социально-экономических преобразованиях. Главной задачей является подготовка специалистов с высокой квалификацией и высоким уровнем здоровья.

Здоровье подрастающего поколения становится жизненно важной проблемой, оно определяет будущее нашей страны, его научный и экономический ресурс. Но страна нуждается не только в специалистах высокого класса, стране необходимы здоровые, выносливые, физически крепкие молодые люди, с активной жизненной позицией. Здоровье имеет большое общественное значение, так как влияет на производительность труда, здоровый человек свои биологические и социальные функции будет выполнять с высокой долей эффективности.

Несмотря на это, во всем мире намечается устойчивое снижение уровня здоровья молодого поколения, количество здоровых детей уменьшается, растет число детей с хроническими заболеваниями.

Можно рассматривать различные причины создавшейся ситуации. Но одной из причин неблагоприятного состояния здоровья молодежи, на наш взгляд, является недостаточная мотивация самих студентов к сохранению и укреплению своего здоровья.

**Изложение основного материала исследования.** Мотивация – это комплексный феномен психологического действия. В научной литературе мотивация трактуется как комплекс психологических факторов, которые способны объяснить поведение человека, его ориентиры и активность.

Преподаватель должен найти и указать на причины, которые повлияют на выбор студентов в пользу здорового образа жизни, активной жизненной позиции по сохранению и укреплению своего здоровья.

Рассмотрим основные факторы, влияющие на мотивацию студентов, которые будут способствовать осознанию важности регулярных занятий физической культурой.

Физиологический фактор – это стремление исправить недостатки фигуры, повысить уровень функциональных возможностей организма.

Психологический фактор – возможность воспитать характер и силу воли, развить желание к самосовершенствованию и самовоспитанию.

Социальный фактор – содействие достижению успеха, уважение со стороны друзей, чувство собственного достоинства и самоуважение.

В высших образовательных учреждениях для того, чтобы стимулировать мотивацию у студентов к систематическим занятиям физическими упражнениями используют традиционные формы. На теоретических занятиях читаются лекции, проводятся беседы о здоровом образе жизни, студенты участвуют в конференциях, посвященных сохранению и укреплению здоровья. Практические занятия включают в себя участие студентов в физкультурно-оздоровительных мероприятиях, занятия в различных спортивных секциях, помощь студентам в организации спортивных праздников, участие в сдаче норм ГТО [1].

Приобщение студентов к проблеме своего здоровья является важным процессом воспитания молодежи, который направлен на осмысление студентами значительной роли физической культуры в жизни каждого человека.

Высшее образование ставит перед собой комплексную задачу создания благоприятных условий для формирования у студентов положительной мотивации к сохранению и укреплению своего здоровья, внося в содержание учебного материала знания об анатомии и физиологии человека, проводя функциональное тестирование, объяснение и анализ полученных результатов.

Чтобы решить эту задачу важно оптимально распределять объем и структуру учебного материала, согласовывать новые технологии в обучении, обращать внимание на систематичность и цикличность организации учебных занятий.

Сохранение и укрепление здоровья студентов как педагогический процесс обуславливается комплексными, многочисленными и разнонаправленными аспектами. Чтобы понять, как сформировать необходимость в сохранении и укреплении своего здоровья у студентов, важно знать от чего зависит формирование правильной мотивации к заботе о своем здоровье [2].

Во-первых, это сам молодой человек, его близкие, друзья, преподаватели, организаторы физкультурно-оздоровительных мероприятий и спортивных праздников.

На теоретических занятиях по физической культуре кроме традиционных лекционных занятий проводятся консультации по здоровому образу жизни, беседы по профилактике вредных привычек. Студентам предлагается поучаствовать в конференциях, семинарах на темы здорового образа жизни.

Кроме практических занятий по прикладной физической культуре, где студенты повышают свое функциональное состояние, развивают физические качества, им предлагается участие в различных спортивных соревнованиях, которые организуются вузом, занятия в спортивных секциях, помощь в проведении физкультурных мероприятий.

Приобщение студентов к вопросу сохранения и укрепления своего здоровья – это важный фактор в процессе обучения и воспитания, который необходимо закладывать в молодости и который останется на всю жизнь.

Образовательные учреждения обладают большим влиянием на сознание студентов, способствуют формированию личностных качеств, они способны направлять и управлять решениями и действиями студентов в выборе здорового образа жизни, в правильной тактике сохранения и укрепления своего здоровья.

Занятия прикладной физической культурой являются основой здорового образа жизни, главной особенностью которых выражается в благоприятном влиянии на эмоциональное состояние. После занятий у студентов появляется чувство радости, бодрости, жизнерадостного настроения.

Физические упражнения, выполняемые на свежем воздухе, укрепляют нервную систему организма, улучшают кровоснабжение головного мозга. Благодаря этому нервные клетки получают в достаточном

количестве необходимые питательные вещества и кислород, и, следовательно, лучше выполняют свои сложные функции.

**Выводы.** В последнее время, особенно в период пандемии, число сердечнососудистых заболеваний в мире выросло. Ученые отмечают влияние эмоциональных стрессов на сердечную деятельность. Также отмечается, что регулярные занятия физическими упражнениями, высокий уровень физической активности уменьшают отрицательное влияние стрессовых ситуаций на функциональные системы организма. Физические нагрузки оптимального объема и интенсивности аэробной направленности приводят к положительным психологическим эффектам. Систематические занятия физической культурой помогают студентам преодолевать негативные последствия перенапряжения, способствуют повышению уровня работоспособности.

Для повышения мотивации студентов в вузе ведется целенаправленная работа по пропаганде здорового образа жизни, профилактике вредных привычек, укреплению и сохранению своего здоровья. Важно побуждать студентов принимать участие в спортивных мероприятиях, находить новые формы занятий и соревнований, чтобы каждый студент смог реализовать свои потребности в движении, ведь от этого зависит его последующая жизнь.

**Аннотация.** Сохранение и укрепление здоровья молодого поколения имеет социальную значимость. Продуктивность и качество профессиональной деятельности напрямую зависит от здоровья молодого специалиста. Сохранение и укрепление здоровья является одной из приоритетных задач высшего образования. Справиться самостоятельно с этой задачей студенты могут не всегда. Основными помощниками должны стать преподаватели физического воспитания. Главной задачей педагогов является привлечение студентов к здоровому образу жизни, выявление мотивационных аспектов, которые помогут им в сознательном отношении к своему здоровью.

**Ключевые слова:** студенты, мотивация, физические упражнения, здоровый образ жизни.

**Annotation.** Preserving and strengthening the health of the young generation is of social significance. The productivity and quality of professional activity directly depends on the health of a young specialist. The preservation and promotion of health is one of the priorities of higher education. Students may not always be able to cope with this task on their own. The main assistants should be physical education teachers. The main task of teachers is to attract students to a healthy lifestyle, identify motivational aspects that will help them in a conscious attitude to their health.

**Keywords:** students, motivation, exercise, healthy lifestyle.

**Литература:**

1. Ольховская Е.Б. Педагогическое проектирование физического воспитания бакалавров в профессионально-педагогическом вузе / Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 51-3. – С. 231-237.

2. Сапегина Т.А. Сохранение и укрепление здоровья как важный фактор профессиональной успешности бакалавра / Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-3. С. 235-238.

УДК 378.2

## ПОЛИСЕНСОРНЫЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ СВЯЗНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

*магистрант Сиднева Ирина Сергеевна*

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);*

*кандидат психологических наук, доцент Медведева Елена Юрьевна  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)*

**Постановка проблемы.** Связная речь - смысловое развернутое высказывание. Она обеспечивает общение и взаимопонимание. Связность, согласно мнению С.Л. Рубинштейна, является адекватностью при оформлении речи говорящего или пишущего относительно ее понятности для слушателя или читателя [6].

На сегодняшний день вопросы развития связной речи изучаются в разных аспектах. Со стороны психологического аспекта, рассматриваются генетические основания развития речи и ее нейропсихологические основы, а также взаимосвязь с развитием мышления и другими психическими функциями (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, Ж. Пиаже, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.). Относительно психолингвистического аспекта, исследуется ряд механизмов порождения и восприятия речи, а также особенности этого процесса на разных этапах онтогенеза.

У детей дошкольного возраста в отличие от детей раннего возраста, как отмечает Л.С. Выготский, появляется и развивается более сложная, самостоятельная форма речи, а именно развернутое монологическое высказывание [1]. Для дошкольного возраста характерна сензитивность для развития речи «про себя». У дошкольников, в рамках дошкольного образовательного учреждения, происходит развитие различных способностей. При этом особое внимание уделено способности овладеть речью. Следовательно, основой всей системы воспитания в детском саду является процесс систематического обучения речи в совокупности с методическим развитием речи и языка. Особое значение этот вопрос приобретает тогда, когда речь идет о детях с речевыми нарушениями.

Процесс полноценного развития связной речи дошкольников возможен лишь при условии создания благоприятных условий, учитывая совместную деятельность дошкольника и взрослого. Формирование речи происходит постепенно. Происходит это в процессе взаимодействия ребенка со средой, когда осуществляется процесс овладения лексическими и синтаксическими средствами речи.

**Изложение основного материала исследования.** Согласно исследованиям Ж. Пиаже особенности развития речи ребенка в раннем возрасте, опосредованы присутствием эгоцентризма [8]. Эгоцентризм выражается в виде трансформации внутренних побуждений ребенка на реально существующие предметы и их связи. По мнению Ж. Пиаже эти свойства мышления находят отражение в эгоцентрической речи ребенка.

При этом динамика речевого развития соотносится с динамикой развития интеллекта. Для речи, это выражается в переходе от собственно речи для себя к той речи, которая обеспечивает коммуникацию с окружающими. Данное изменение выступает ни чем иным как проявлением общего принципа спирального развития, который определяет циклическую изменчивость направлений вектора речевого развития.

Таким образом, на этапе раннего развития, происходит накопление рече-языковых средств, завоевание элементарных, базовых правил их использования. Они способствуют развитию процессов познания и осознания ребенком окружающего мира. Это обеспечивает накопление внутреннего потенциала речевого развития. На этом этапе развития ребенка речевое развитие содействует формированию и развитию языковой способности.

Реализуя функцию внешней речи ребенок начинает применять вербальный способ общения. Опираясь на речь взрослых у ребенка формируются основные образцы моделей речевого высказывания и речевого поведения. А это в свою очередь определяет необходимость наличия достаточных коммуникативных контактов с ребенком. Оречевляя свою деятельность ребенок тем самым формирует связи словесных обозначений с соответствующими предметами и явлениями окружающей среды. От количества и регулярности получения речевых стимулов, во многом зависит уровень языковой способности и успешность дальнейшего развития речи.

На втором этапе речевого развития ребенок активно использует имеющиеся способности для адекватной реализации целей взаимодействия с окружающими. На этом этапе реализуется процесс формирования коммуникативной функции речи. Потребность и мотивация ребенка в коммуникативном общении со взрослым, выступают механизмом запуска речи. Языковые средства на данном этапе коммуникация выступают источником накопления новых, они помогают ребенку принимать решения для более сложных коммуникативных задач.

Идеи Ж. Пиаже о динамике процесса овладения ребенком речью нашли свое подтверждение и развитие в нейропсихологическом подходе к исследованию речевого дизонтогенеза. Данный подход способствует наличию соотношения процессов взаимосвязанного развития речи и высших психических функций и процессов формирования их морфологической основы (мозговых структур) на различных этапах онтогенеза [5].

Правое полушарие в раннем возрасте ребенка обладает значительной ролью в процессе развития речевого процесса. Это можно объяснить дефицитом осознанности и произвольности детской речи. Наличие эмоциональности, индивидуальности, личностной значимости на ранних этапах онтогенеза также означает значимость правого полушария мозга. Оно является важным для активного участия в интонационном различении, просодическом оформлении и анализе знакомых вербальных стимулов.

В раннем возрасте процессы развития и усложнения перцептивных действий ребенка, способствует дальнейшему их переходу в высшие психические функции. При реализации процесса развития слухового восприятия, происходит интеграция звучащего слова с явлениями действительности. У ребенка рождаются первые формы слов. Зрительное восприятие способствует развитию слияния зрительной информации и образов с их обозначением. Посредством тактильных и кинестетических ощущений зрительные и слуховые ощущения усиливаются, в результате чего происходит формирование полимодального сенсорного комплекса.

Большое значение развития в период раннего детства перцептивных действий отмечено в трудах З.А. Репиной. По мнению исследователя, перцептивные действия представляются основой сенсорных способностей. Они, в свою очередь, обеспечивают процессы формирования слуховых, зрительных и тактильных восприятий. Это в комплексе является полисенсорной основой овладения словом.

К условию успешности базового сенсомоторного уровня речи, относят нормальное состояние центральной нервной системы и сенсорных систем организма ребенка. При рассмотрении дальнейшей динамики развития межполушарной асимметрии, авторами Э.Г. Симерницкая и Д.А. Фарбер отмечен факт постепенного созревания таламо-кортикальных полей, когда доминирующая роль переходит к левому полушарию. К четвертому году жизни память становится доминирующей. Процесс ее развития обеспечивается вербализацией словарного запаса. Формирование слухового восприятия, которое обусловлено созреванием таламо-кортикальных путей, приводит к формированию фонематического слуха, восприятию и различению тембра, высоты, динамики, длительности звука. Это способствует нормализации звукопроизношения. Также подготавливает базу для овладения звуковым анализом [4].

Развитие к четвертому году жизни ребенка эмоциональной сферы, обеспечивает формирование умения распознавать эмоциональные переживания окружающих, выражая собственные эмоции при помощи вербального и невербального способов. Весь этот процесс является основой для движения речи от индивидуального к социальному. Это является важным для развития коммуникативной функции речи. Важное значение имеет сознательное и произвольное применение речевых средств и построение развернутых высказываний. К главному условию движения относят процесс общения ребенка со взрослым. В общении происходит формирование зоны ближайшего развития речи.

Согласно системе вертикальной сенсорики Ж. Пиаже, процесс восприятия информации происходит в четыре этапа: сенсомоторный, символичный, логический, лингвистический [5].

Соответственно, происходят последовательные процессы моторизации, структуризации, интеллектуализации и вербализации перцептивных процессов всех физических и психических ощущений. На каждый из этих видов восприятия определено нейропсихологическое обоснование относительно позиций онтогенеза и дизонтогенеза.

А.В. Запорожец изучал восприятие действий в процессе преобладания наглядно-словесных заданий. Сенсорику моделирования осветил в своих трудах Л.А. Венгер. Динамику перцепций мышления исследовал Л.С. Выготский и его ученики (П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин). Они акцентировали внимания на высших отражательных функциях, не учитывая природу непосредственного восприятия. Генерализацию вербальной триады слух-моторика-зрение наиболее полно обосновали в своих исследованиях А.Р. Лурия и Р.Е. Левина. По вертикальному спектру состояние речевой интуиции и роль речевого обоняния до сих пор остаются практически не изученными [3].

Вертикальная сенсорики (физиологией, психикой, символикой, логикой, речью, общением, интуицией) содержит в полном объеме весь горизонтальный состав (зрение, слух, осязание, обоняние, вкус), и, как

следствие, полисенсорный перцептивный комплекс можно обозначить центром внимания сенсорно-перцептивную организацию гнозиса.

Большинство авторов выделяют две категории типов перцепции: правополушарный и левополушарный (А.Р. Лурия, Е.Д. Хомская). Так же различают эмоциональный и логический характер восприятия, вербальный и невербальный.

Полисенсорное восприятие имеет доминирующую позицию при формировании речевой функции и при коррекционно-развивающей работе. Естественное доминирование проявляется в межполушарной и внутри полушарной асимметрии. Е.Д. Хомская выделяет следующие парциальные типы у детей: ручная, зрительная, слуховая, тактильная, обонятельная перцепция.

**Выводы.** Таким образом, выделяют общий аспект связи и взаимозависимости развития речи и высших психических функций. В случае с последующими этапами речевого онтогенеза, процесс взаимодействия речи и высших психических функций обеспечивается развитием регулирующей функции речи. Это способствует продолжению динамики спирального движения развития речи в целом.

**Аннотация.** В статье показана актуальность использования полисенсорной технологий в работе детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи для коррекции связных высказываний. Рассмотрено значение процесса развития и усложнения перцептивных действий ребенка в раннем возрасте на его дальнейшее развитие.

**Ключевые слова:** образование, дошкольники, общее недоразвитие речи, полисенсорная технология, связные высказывания, фразовая речь, коррекционно-развивающие занятия.

**Annotation.** The article shows the relevance of using polysensory technologies in the work of preschool children with general speech underdevelopment for the correction of coherent statements. The importance of the process of development and complication of perceptual actions of a child at an early age on his further development is considered.

**Keywords:** education, preschoolers, general speech underdevelopment, polysensory technology, coherent statements, phrasal speech, correctional and developmental classes.

#### Литература:

1. Выготский, Л.С. Педагогическая психология. М.: АСТ, изд-во Астрель, Люкс, 2005 г.
2. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В.П. Глухов. — М.: АРКТИ, 2004 г.
3. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников: (Дети с общим недоразвитием речи). М., 1981 г.
4. Забрамная, С.Д. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования дошкольников / С.Д. Забрамная, О.В. Боровик. М.: изд-во Альянс, 2013 г.
5. Коменский, Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие. М.: изд-во Педагогика, 1989 г.
6. Короткова, Э.П. Обучение дошкольников дошкольного возраста рассказыванию, М.: изд-во Эксмо, 1982 г.
7. Леонтьев, А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А.А. Леонтьев. М.: КомКнига, 2005 г.
8. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка / Сост., новая ред. пер. с фр., коммент. Вал. А. Лукова, Вл. А. Лукова. М.: Педагогика-Пресс, 1994 г.
9. Репина, З.А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми дефектами речи: Учеб. пособие. Екатеринбург, 1995 г.

#### УДК 376

### ПЕСОЧНАЯ ТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ АГРЕССИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

*кандидат педагогических наук, доцент Скавычева Елена Николаевна  
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования  
«Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил);  
студентка Соколова Ирина Владимировна  
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования  
«Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил)*

**Постановка проблемы.** Песочная терапия – один из методов психотерапии, возникший в рамках аналитической психологии. Это способ снятия внутреннего напряжения, воплощения его на бессознательно-символическом уровне, посредством работы с песком. Такая терапия предполагает направление коррекционной, развивающей или терапевтической работы, связанные с использованием песка [4]. В первую очередь, это интересная для ребёнка игра в песочнице, рисование песком на световом столе (дети это очень любят), а также смешанные техники.

Использование техник в песочной терапии с детьми с особенностями развития имеет возможность работать на разных уровнях, от сенсорной стимуляции до аналитической работы. Такая терапия позволяет выразить чувства, с трудом поддающиеся вербальному описанию. Большинству детей и взрослых взаимодействие с песком приятно и не вызывает сопротивления.

**Изложение основного материала исследования.** Коррекция агрессивности младших школьников очень важна, потому что она даёт возможность добиться быстрого и зрелищного результата. Это одна из очень важных сторон процесса терапии в коррекции агрессивности, особенно у детей с задержкой психического развития. Важнейшая задача педагогов-психологов заключается в том, чтобы помочь младшему школьнику справиться с его собственной агрессивией с помощью песочной терапии.

Психологическая коррекция часто используется при трудностях в установлении контакта с детьми, особенно с задержкой психического развития. Терапия позволяет ребёнку младшего школьного возраста с

задержкой психического развития выплеснуть свою агрессию в ходе игры с песком. В игре дети начинают проявлять себя и свои отношения к другим через игру в песочнице. У таких детей преобладает импульсивность, неадекватность в оценке результатов (привычка к получению только положительных оценок или высказываний о нём), повышенная утомляемость, раздражительность, склонность к аффективным вспышкам, конфликтам и к тревожно-фобическим расстройствам.

Отличие данной терапии в том, что она позволяет ребёнку с задержкой психического развития создавать особое место, которое обеспечивает ему путь к чувствам и мыслям. У таких детей работа с бессознательным в песочнице ведёт к перенесению позитивного опыта в реальность [3].

При игре с песком у ребёнка появляется желание построить первый в жизни дом, сажается дерево, создаётся «семья». Ребёнок строит свой детский мир, в котором он чувствует себя защищённо, где ему всё близко и понятно.

С помощью коррекционной работы можно использовать песочную терапию, как снятие агрессии у детей с задержкой психического развития очень эффективна, т. к. с помощью песка и воды ребёнок может закопать всё, что его беспокоит и тревожит, а также развивает тактильную восприимчивость и позволяет стать более добрым и общительным. Песок обладает замечательным свойством, он убирает негативную психическую энергию, агрессию и таким образом в процессе коррекционной работы происходит гармонизация психоэмоционального состояния ребенка.

Пластичность песка даёт желание создать из него ситуацию из реальной жизни. Созданная ребёнком картина или сюжет из песка является творческим продуктом. На увлекательных занятиях песочной терапией происходит творческое самовыражение ребёнка, благодаря которому на бессознательно-символическом уровне происходит выход внутреннего напряжения и поиск путей развития. В работе с песком появляется новые возможности творческого применения и поиск путей развития формы, сюжета, событий, взаимоотношений. Ребёнок, играющий в песочнице с миниатюрными фигурками, воплощает фигурку волшебника, который вступает в общение с природными и социальными силами.

Психологи и педагоги наблюдают характерные для младших школьников с задержкой психического развития в поведении: малоосознанных, неконтролируемых действий под влиянием эмоций, недостаточную выраженность деятельности ориентировочного этапа, т.е. у ребёнка отсутствует этап самоисследования, целенаправленности, низкую продуктивность деятельности. Отмечаются существенные недостатки в мотивационно-целевой основе организации повседневной деятельности, несформированность способов самоконтроля (управление своим поведением), планирования. В возрасте шести, семи лет, у детей с задержкой психического развития, имеются особенности в ведущей игровой деятельности, которые не полностью у них сформированы и проявляются в скудности воображения и творчества (не могут воплотить образ предмета), определенной монотонности и однообразии, преобладающих проблем двигательной расторможенности, заикливание на определённой деятельности. Дети стремятся к игре тогда, когда они не могут выполнить какое – либо задание, это стремление выглядит как уход от проблемы. Особенно желание играть часто возникает именно в ситуациях необходимости целенаправленной интеллектуальной деятельности, приготовления уроков. Дети с нарушением развития (ЗПР) не проявляют никакого интереса к играм по правилам, как выделяют психологи, это неотъемлемая часть и имеет очень важное значение в подготовке к учебной деятельности, как ведущей для младшего школьного возраста. В целом такие дети предпочитают подвижные игры, свойственные младшему возрасту [2].

Психологическая коррекция с песком легкопродуктивна, здесь не требуется особых усилий. Она позволяет мягко и деликатно обойти защитные механизмы, и понять какие переживания есть у ребёнка и аккуратно их скорректировать. Ребёнок с задержкой психического развития может добиться быстрого и зрелищного результата. Различные техники, связанные с песком, можно постепенно усложнять, используя в сочетании со сказкотерапией или музыкальными занятиями, давая ребёнку выбор и самому планировать деятельность. За счёт сложности заданий и произвольного выполнения, можно работать в зоне ближайшего развития ребёнка.

Взаимодействие с песком воспринимается как привлекательная деятельность и не вызывает отторжения. Предложение ребёнку поиграть в песок помогает установить контакт даже в непростых случаях. Интенсивное взаимодействие может регулировать сам ребёнок, он может допускать несколько игроков в песочнице, но это не является необходимым.

В коррекционных занятиях с песком можно задействовать несколько обычных способов, зрительного и тактильного восприятия, а так же двигательную активность. Процесс создания песочного сюжета, требует со стороны психолога, контроль движений при выполнении игры вместе с музыкой, и требует визуального и тактильного анализа. Песочную терапию можно использовать в разнообразных техниках, создавая теневые театры. Такая разнородность песочной терапии даёт дополнительные преимущества. Например, позволяет перейти от игры к рисунку, способствуя развитию плодотворной деятельности и вызывая интерес к рисованию [4].

Порой агрессивность ребёнка направлена не только на окружающих, но и на самого себя.

Агрессивное поведение одна из частых проблем детского коллектива, те или иные формы ее характерны для большинства школьников. Агрессивный ребенок приносит массу проблем не только окружающим, но и самому себе.

Однако, агрессивный ребенок, как и любой другой, нуждается в ласке и помощи взрослых, в коррекции детско – родительских отношений, потому что его агрессия – это, прежде всего, отражение внутреннего дискомфорта, попытка привлечь к себе внимание, неумения адекватно реагировать на происходящие вокруг него события. Помочь родителям в понимании внутренних переживаний и эмоционального состояния своего ребёнка.

Половина детей, имеющих задержку психического развития — дети с агрессивным поведением, а вернее, склонные к агрессии. Влияние негативной среды воспитания (семьи с пьющими родителями, употребляющие наркотические средства, неполные семьи) также способствуют возникновению у детей агрессивных действий. У детей с задержкой психического развития наблюдается несколько способов разрешения конфликтных ситуаций: агрессия, направленная или непосредственно на объект, каким могут быть дети младшего возраста, физически более слабые дети, животные, или на вещи; бегство. Ребенок «убегает» от ситуации, с которой он не может успешно справиться, например, отказывается от посещения школы. Наиболее специфической формой бегства является «уход в болезнь», что может проявляться в

невротических соматических реакциях, например в утренней рвоте, болях в животе, головных болях и прочее.

Детям с задержкой психического развития младшего школьного возраста песочная терапия даёт исключительную возможность выразить свои переживания, страхи, агрессию. Игра с песком позволяет ребёнку расслабиться, отвлечься от чувства тревоги, а психологу даёт возможность наблюдать внутренний мир ребёнка. Ребёнок проигрывает волнующую для него ситуацию с помощью разнообразных игрушечных фигурок, создавая картину собственного мира из песка, он тем самым освобождается от агрессии и напряжения [1]. За счёт этого проявляется эмоционально положительное состояние и удовольствие от игры. Здесь подбираются задания по возможностям ребёнка, инструкция предлагается в сказочной форме. Поощряем творческий подход, оценка его действий и результатов не критикуется. Например, можно предложить ребёнку разыграть ситуацию на песке с помощью миниатюрных фигурок, где герои поссорились, и задача заключается в том, чтобы их помирить, можно сказать ребёнку, что он добрый волшебник, у него очень доброе сердце, и только он может помочь их помирить. Ребёнок предлагает выход из ситуации, отыгрывает её, происходит борьба со злом, далее происходит примирение в песочной стране. Строит новый мир, чтобы все жили счастливо, и всем было удобно. Все сказочные герои благодарны доброму волшебнику, усиливаем положительный опыт, беседуем с ребёнком, он анализирует правильность своих действий.

Занятия с использованием песочной терапии обладают колоссальным значением для коррекции психики ребёнка с задержкой психического развития. Они стабилизируют эмоциональное состояние ребёнка, учат его прислушаться к себе и проигрывать свои ощущения.

**Выводы.** Таким образом, песочная терапия – это процесс, требующий терпеливой работы, но очень эффективный способ коррекции агрессивного поведения детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. На первых занятиях ребёнок устанавливает контакт, осваивает процесс игры с песком в различных упражнениях. Затем он учится справляться со своей агрессией, воспитывает в себе доброту и бережное отношение ко всему живому. В дальнейшем у такого ребёнка формируется правильное отношение к своему поведению. Коррекционная терапия позволяет мягко и деликатно, в игровой форме обойти защитные механизмы, понять: какие переживания есть у ребёнка, и также ненавязчиво их скорректировать.

**Аннотация.** Данное исследование посвящено проблеме коррекции агрессивного поведения у младших школьников с задержкой психического развития. В статье актуализируется необходимость коррекции агрессивного поведения, описываются различные возможности коррекции агрессивного поведения младшего школьника с нарушением нормального темпа психического развития.

**Ключевые слова:** коррекция агрессивности, младший школьник, задержка психического развития, песочная терапия.

**Annotation.** This study is devoted to the problem of correcting the aggressive behavior of primary schoolchildren with mental retardation. The article actualizes the need for correcting aggressive behavior, describes the possibilities of correcting the aggressive behavior of a primary school student with a violation of the normal pace of mental development.

**Keywords:** correction of aggressiveness, junior schoolchild, mental retardation, sand therapy.

**Литература:**

1. Винник М.О. Задержка психического развития у детей: методологические принципы и технологии диагностической и коррекционной работы / М.О. Винник – Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. - 154 с.
2. Никишина В.Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: Пособие для психологов и педагогов / Никишина В.Б. - М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2007. - 126 с.
3. Захаров А.И. Как предупредить отклонение в поведении детей. М.: Педагогика, 1994. - 76 с.
4. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Грабенко Т.М. Практикум по песочной терапии. — СПб.: Речь, 2002. — 224 с.

**УДК 376**

**РАЗВИТИЕ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

*кандидат педагогических наук, доцент Скавычева Елена Николаевна  
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования  
«Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил);  
студентка Коновалова Татьяна Владиславовна  
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования  
«Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил)*

**Постановка проблемы.** На уровне начального общего образования наиболее значима актуализация умственной сферы в целом и проблема умственного развития детей младшего школьного возраста. Обусловленная специфическими особенностями дефекта, особенно актуальна проблематика для детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

**Изложение основного материала исследования.** Ребенок с помощью мыслительных операций знакомится с окружающим его миром. Переходящие друг в друга стороны мышления, составляют разнообразные взаимосвязанные операции.

Мышление - это психический процесс отражения явлений действительности и наиболее существенных свойств предметов, а также наиболее существенных связей и отношений между ними, что в конечном итоге приводит к приобретению новых знаний о мире [4].

Данное понятие имеет несколько классификаций. Выделяют 2 вида мышления. Первое – наглядно-действенное (предметно-действенное), инструментом которого является предмет, второе – образное мышление (наглядно-образное), пользуется образами реального мира, и последнее – понятийное (словесно-логическое) [5].

Наглядно-образное мышление — мышление, моделирование и разрешение проблемной ситуации, которого основано в виде идей. Этот вид мышления основан на использовании определенных чувственных эталонов, на основе которых возможно открытие перцептивно неявных связей объектов, выступающая следующим этапом развития интеллекта после наглядно-действенного мышления.

Наглядно-образное мышление оперирует представлениями, в которых выражаются не только ситуативно возникающие связи, но и более скрытые, более глубокие сущностные свойства, которые не представлены в данной ситуации.

Перенос чувственной структуры проблемной ситуации в систему семантических признаков, образующих определенные значения, выступают фундаментом работы наглядно-образного мышления, за счет чего достигается большая широта для возможностей моделирования [2].

Особую важность в познавательно-мыслительном процессе у детей младшего школьного возраста играет наглядно-образный вид мышления, который является наиболее значительным. Однако у детей с задержкой психического развития мышление обладает определенными особенностями развития.

В большинстве случаев у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития наблюдаются такие особенности, как речевые дефекты, плохие знания об окружающем мире, систематически возникают определенные трудности, возникающие в процессе решения задач складывания предметов, их презентация, работа по образцу с тематическими картинками. Оказывает влияние на процесс обучения определенные недостатки в развитии мышления [1].

У данной категории детей часто наступает быстрая утомляемость, а процессы анализа и синтеза информации не соответствуют нормативам возраста. Также у них нарушена работоспособность, наблюдается более низкий уровень процессов обобщения и отвлечения, они отличаются сниженным уровнем развития наглядно-образного мышления [2].

Главная цель начальной школы – содействовать детям в их эмоциональном, интеллектуальном, социальном и физическом развитии, обеспечить им соответствующие возможности обучения. Используя в этих целях игровую терапию, представляется возможным помочь им приобрести необходимые знания преимущественным образом.

В качестве метода развития наглядно-образного мышления мы предлагаем игротерапию, разработанную В. Экслейн и Г.Л. Лэндретом. Без жесткого контроля и сценария игры в хорошо оснащенной игровой комнате при создании безопасных психотерапевтических условий, игровая терапия является саморазвивающейся [6].

Переход от действий с реальными предметами к действиям в умственном плане, происходит собственно в игре. Способность воспроизводить различные стороны действительности, появляется у детей при помощи многообразных условных способов (слов, символов и так далее). Именно в возглавляемой и активно формирующейся взрослым игре, реализуются содержащиеся в ней, направления психического развития [3].

Игры, в которых дети определяют игровую задачу (называют профессии в игре «Кем быть?», угадывают время года и различают его признаки в игре «Какое время года?», узнают то или иное событие в игре «Когда это бывает?» и тому подобное) при восприятии отрывков из литературных произведений (стихи И.З. Сурикова, А.С. Пушкина, И.С. Никитина, С.Я. Маршака), которые наизусть читает взрослый или ребенок, очень интересны и занимательны. Игры-загадки, игры-предположения, разработанные А.И. Сорокиной, которые развивают мышление, речь, активируют воображение, имеют не менее важное педагогическое значение.

Разобраться в реальных и нереальных ситуациях («Бывает-не бывает?»), а также научат составлять сказки («Шкатулка сказок»), помогут ребенку словесные игры [4].

**Выводы.** Таким образом, наглядно-образное мышление у младших школьников с задержкой психического развития при использовании методов игровой терапии имеет большое практическое значение, поскольку познание действительности происходит в наглядно-образной форме.

К пониманию объективных законов логики, подводит такого ребенка именно усвоение форм образного познания, что способствует развитию наглядно-образного, а затем и понятийного мышления.

**Аннотация.** В статье рассматриваются теоретические аспекты развития наглядно-образного мышления у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. В структуре нарушенного развития отмечается нечеткость образов и представлений и недостаточная развитость мыслительных операций. Представленная информация указывает на необходимость использования специальных методов, способствующих развитию наглядных форм мышления. Для развития наглядных форм мышления, необходимо использовать специальные методы, на что и указывает представленная информация.

**Ключевые слова:** младший школьный возраст, задержка психического развития, наглядно-образное мышление, развитие, игротерапия.

**Annotation.** The article discusses the theoretical aspects of the development of visual-figurative thinking in children of primary school age with mental retardation. In the structure of impaired development, there is an indistinctness of images-representations and insufficient development of mental operations. The information provided indicates the need to use special methods that contribute to the development of visual forms of thinking.

**Keywords:** primary school age, mental retardation, visual-figurative thinking, development, game therapy.

#### **Литература:**

1. Борякова Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей. Учебно-методическое пособие. — М.: Гном-Пресс, 2002. — 64 с.
2. Власова Т.А. Обучение детей с задержкой психического развития. — М.: Просвещение, 1991. — 100 с.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3 Проблемы развития психики – М.: Педагогика, 1983. — 368 с.
4. Немов Р.С. Психология. Книга 1. Общие основы психологии. — М.: ВЛАДОС, 2004. — 273 с.
5. Савина Е.А. Введение в психологию. Курс лекций. — М.: «Прометей» МПГУ, 2001. — 252 с.
6. Экслейн В. Игровая терапия. Золотой фонд психотерапии. — М.: Издательство Института Психотерапии, 2007. — 13 с.

**ТИКО КОНСТРУКТОР КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОНСТРУКТИВНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ  
СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*кандидат педагогических наук, доцент Скавычева Елена Николаевна  
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования  
«Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил);  
студентка Гаврилова Александра Сергеевна  
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования  
«Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил)*

**Постановка проблемы.** В рамках реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования требуется внедрение инновационных форм взаимодействия с детьми дошкольного возраста от педагогического сообщества. Посредством развивающих конструкторов конструктивная деятельность позволяет педагогу сочетать образование, воспитание и развитие детей дошкольного возраста.

Одним из ведущих видов деятельности является продуктивная деятельность в дошкольном возрасте. Наибольшее внимание уделяют конструированию дети дошкольного возраста в данной деятельности. Развитие сенсорных и мыслительных способностей детей осуществляется в процессе конструирования. Если правильно организовать деятельность дошкольников то они приобретают не только конструктивные умения, но и обобщенные умения такие как: целенаправленно рассматривать, сравнивать предметы, делать умозаключения и выводы [3].

**Изложение основного материала исследования.** Столкнувшись с проблемой развития конструктивных умений детей среднего дошкольного возраста, мы выявили, что особый интерес в изучении данной области представляет ТИКО конструктор, а также его активное внедрение в практику дошкольных образовательных организаций.

К начальному техническому моделированию возможно приступить с использованием ТИКО конструктора. С его помощью каждый ребёнок сможет собрать разнообразные геометрические фигуры: кубы, призмы, пирамиды и сложные многогранники, что позволит развить у него пространственное воображение, что является немаловажным, особенно для детей среднего дошкольного возраста.

В наибольшей степени конструктивная деятельность детей среднего дошкольного возраста, по сравнению с другими видами деятельности, подготавливает для развития творческих, познавательных, сенсорных способностей детей необходимую основу. Конструктивная деятельность относится к продуктивным видам деятельности, поскольку она направлена на получение определенного продукта или результата [4].

Воспитательное значение является отличительной чертой конструктивной деятельности детей среднего дошкольного возраста. Самостоятельность, достижение поставленной цели, умение работать в парах, формирует конструирование в коллективе.

Конструктивная деятельность является деятельностью моделирующей. Модель, наиболее отражающая существенные признаки объекта это и есть постройка. В связи с этим конструирование даже условного, элементарного сооружения предполагает необходимость достаточного уровня знаний об объекте. Полнота образа конструируемого объекта предопределяет качество замысла. Замысел является заключительным этапом в обдумывании, планировании предстоящей деятельности – в осознании конечного результата, в постановке способов и последовательности его достижения.

Исследования А.Н. Давидчук, Л.А. Парамоновой доказывают, что при планомерном и целенаправленном обучении дети могут идти от замысла к воплощению.

Многие исследователи О.Г. Жукова, Ф.В. Изотова изучают различные аспекты формирования конструктивных умений у детей среднего дошкольного возраста. Конструирование не только развивает сенсорно-перцептивную деятельность, но и формирует умение самостоятельно находить способы решения конструктивных задач, что способствует развитию воображения, совершенствованию коммуникативных навыков.

Необходимость применения в дошкольной образовательной организации инновационной развивающих игровых технологий актуально, продиктовано быстро развивающимся техническим прогрессом, потребностью в соответствующем уровне обучения дошкольников. ТИКО конструктор соответствует вышесказанному, так как создает благоприятные условия для развития конструктивных умений ребенка, его творческого потенциала и формирования предпосылок к учебной деятельности.

Развитие конструктивных умений является важным образовательным действием и средством, с помощью которого можно осуществлять различные образовательные и развивающие цели и задачи. Положительные результаты в практическом применении дают все формы использования конструктивной деятельности, активизируя конструктивные умения, познавательную деятельность детей, что предшествует качественному дошкольному образованию [3].

Педагогической ценностью развития конструктивных умений детей среднего дошкольного возраста является то, что развиваются способности дошкольника, его творческие умения. Большое влияние на развитие личности и волевой сферы ребёнка оказывает конструирование. На эффективность процесса конструирования влияет характер мотива или цель — это то, для чего нужна постройка. Умение удерживать цель деятельности и самостоятельно её ставить, способность контролировать ход выполнения работы, сличать полученный результат с образцом. Именно от этого зависит успешность [2].

В дошкольных учреждениях особым спросом пользуются конструкторы из современных материалов с различными способами соединения деталей, с помощью которых возможно создавать подвижные конструкции. Это позволяет детям среднего дошкольного возраста решать сложные задачи конструирования.

Средний дошкольный возраст является периодом больших возможностей развития познавательных процессов: внимания, восприятия, мышления, памяти, воображения. Чтобы развить данные процессы усложняется игровой материал, он становится логическим, интеллектуальным, ребенку приходится думать и

рассуждать. Так же конструктор хорошо развивает логическое мышление. Важным моментом для развития логического мышления является складывание по схеме или образцу с простых узоров. В логических играх ребенку необходимо определить последовательность, логическую закономерность и обосновать.

Особенности развития детей среднего дошкольного возраста отечественными педагогами всесторонне исследовались, и нашли свое освещение в работах, Н. Подьякова, Л. Венгера, А. Леонтьева. Данный возраст является важным в развитии познавательной сферы ребенка как интеллектуальной, так и личностной.

Исследования В.Г. Нечаевой, З.В. Лиштван показали, что благодаря конструктивной деятельности дети наиболее полно и точно начинают воспринимать предметы, их разнообразные свойства и отношения (цвет, форму, величину, расположение в пространстве и так далее).

Для организации детского конструирования, педагогами редко используются готовые наборы универсальных развивающих конструкторов. ТИКО конструктор является наиболее универсальными и развивающими так как обеспечивает включение педагога и детей в совместную деятельность по конструированию [5].

Развитие у детей навыков конструкторской и проектной деятельности на основе исследования геометрических фигур и интеграции изученных геометрических модулей с целью моделирования объектов окружающего мира, предполагает технология работы с ТИКО конструктором [6].

Развитие познавательной сферы ребёнка также идет посредством технического конструирования. Ребёнок осваивает структуру, форму, величину предмета, цвет материала, а также ориентируется в пространстве, сооружая постройку [1].

Дети испытывают удовлетворение, создавая или совершенствуя конструкцию, постройку, стремятся добиваться поставленной цели. Современные конструкторы в частности ТИКО конструктор позволяет формировать обобщенные представления о предметах, умение обследовать предметы, планировать свою конструкцию и работу, самостоятельно находить и исправлять ошибки. Повышается способность управлять своими психическими процессами, что формирует эмоционально-волевые качества личности.

**Выводы.** Таким образом, с использованием современных конструкторов, конструктивная деятельность играет важную роль в развитии дошкольника. Развитие пространственного воображения, технических способностей, формирование тонкой наблюдательности, сосредоточенности внимания, гибкости мышления, способствование развитию речи, все это помогает формировать дружный детский коллектив, зарождают навыки коллективной работы и эффективно готовить детей к школе.

**Аннотация.** В статье рассматривается конструктивная деятельность детей среднего дошкольного возраста, характеризуется понятие ТИКО конструктор и разъясняется возможность развития конструктивных умений у детей среднего дошкольного возраста посредством ТИКО конструктора.

**Ключевые слова:** конструктивные умения, развитие, ТИКО конструктор, средний дошкольный возраст.

**Annotation.** The article discusses the constructive activity of children of middle preschool age, characterizes the concept of TIKO instructor and explains the possibility of developing constructive skills in children of middle preschool age using the TIKO constructor.

**Keywords:** constructive skills, development, TICO constructor, middle preschool age.

#### **Литература:**

1. Венгер Л.А. Путь к развитию творчества / Л.А. Венгер // Дошкольное воспитание. - 2008. - № 11. - С. 32-38.
2. Давидчук А.Н. Развитие у дошкольников конструктивного творчества / А.Н. Давидчук. - М.: Просвещение, 1976. - 79 с.
3. Ерофеева Е.М. Конструирование для дошкольников: Книга для воспитателя детского сада. / Е.М. Ерофеева, Л.Н. Павлова, В.П. Новикова. - М.: ТЦ Сфера, 2007. - 339 с.
4. Лиштван З.В. Конструирование / З.В. Лиштван. - М.: Просвещение. - 2009. - 150 с.
5. Парамонова Л.А. Система формирования творческого конструирования у детей 2-7 лет: дис. д-ра пед. наук: 13.00.01 Л.А. Парамонова. - М., 2001. - 248 с.
6. Шайдурова Н.В. Развитие ребенка в конструктивной деятельности: Справочное пособие. - М.: ТЦ Сфера, 2008. - 128 с.

УДК 376

### **ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

*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);*

*студентка Дорохина Анна Валерьевна*

*Нижегородский государственный социально-педагогический институт (филиал)*

*Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил)*

**Постановка проблемы.** В школьные годы у ребенка формируются значимые личностные качества. Они зависят от социальной ситуации развития. В рамках новой социальной ситуации развития у детей младшего школьного возраста начинают формироваться деловые межличностные отношения. Кроме того, дети продолжают инициировать и поддерживать дружеские отношения.

Л.С. Выготский утверждал, что развитие психики происходит в процессе взаимодействия, общения с взрослым и сверстниками. На основе переживания социального опыта происходит усвоение социальных норм, правил поведения. В процессе межличностного взаимодействия формируются нравственные понятия и представления о себе и других, социальные и моральные чувства [1].

Проблема межличностного взаимодействия и его развития связана с тем, что именно от этих составляющих зависит успех социальной адаптации и интеграции лиц с умственной отсталостью в общество людей с нормой в развитии. Также от умения общаться и выстраивать межличностные отношения зависит

уровень развития самосознания личности умственно отсталых детей младшего школьного возраста, уровень саморегуляции и эмоционального благополучия детей данной категории. Проблема межличностного взаимодействия детей, имеющих нарушения интеллекта, более подробно рассматривались Е.О. Смирновой, В.В. Абраменковой, М.И. Лисиной и другими.

Ведущей деятельностью в младшем школьном возрасте является учебная деятельность, поэтому исследования данного возрастного периода зачастую направлены на изучение познавательных процессов обучающихся; компонентов учебной деятельности; формирования знаний, умений и навыков и т.д. Общение и взаимоотношения между умственно отсталыми детьми в литературе исследуются в рамках учебной деятельности. Но кроме общения в рамках учебной деятельности младшие школьники с умственной отсталостью вступают в межличностные отношения между собой, в том числе в процессе игры. Поэтому изучение данной проблемы будет способствовать более глубокому пониманию и совершенствованию межличностного взаимодействия младшего школьника с умственной отсталостью с окружающими людьми.

**Изложение основного материала исследования.** В психологической литературе взаимодействие понимается как процесс непосредственного или опосредованного воздействия, влияния участников этого процесса друг на друга. По сути этот процесс включает в себя, с одной стороны, физический контакт, совместное групповое или массовое действие и, с другой стороны, духовный вербальный и невербальный информационный контакт. В.Н. Куницына писала: «Межличностное взаимодействие – это инструментально-технологическая сторона общения, взаимные действия участников общения, направленные на соотнесение целей каждой из сторон и организацию их достижения в процессе общения» [6, с. 101].

Для младшего школьника с умственной отсталостью обучение в начальном звене является важным этапом становления в новой социальной роли ученика. Кроме того, в этот период ребенок становится субъектом активного межличностного общения, обладающим определенным уровнем коммуникативной компетенции.

Для успешной социализации умственно отсталых детей младшего школьного возраста важно их желание общаться и умение контактировать с окружающим миром. В этом возрасте развитие коммуникации является основополагающим аспектом, позволяющим получать новый социальный опыт и развиваться. Своеобразие психических функций умственно отсталых младших школьников, особенно это касается процессов эмоционально-волевой сферы, создает трудности в формировании поведения при межличностном взаимодействии, которые и определяют необходимость поисков особых психолого-педагогических подходов к решению данной проблемы. Своеобразие развития психики проявляется в невозможности самостоятельного усвоения ими сложных понятий и отсутствии таких психических данных, которые позволили бы достичь высших уровней общения и абстракции. К конфликтному взаимодействию приводит неспособность детей данной категории быстро оценить изменившуюся ситуацию, проанализировать её, сделать выводы и принять правильное коммуникативное решение. Это ещё раз подтверждает необходимость формирования у умственно отсталых детей и подростков простых поведенческих стереотипов, которые должны помочь им в межличностном взаимодействии [5].

Важно отметить, что групповое взаимодействие в обществе умственно отсталых и межличностные отношения в подгруппах школьников с интеллектуальными нарушениями имеют свои особенности.

Значимое положение в иерархии личностных отношений занимают, как правило, дети с умственной отсталостью легкой степени. А в менее выгодном положении оказываются младшие школьники с преобладанием процессов возбуждения или торможения, а также с психопатоподобными чертами поведения. Детский коллектив чаще всего отвергает вспыльчивых, аффективных и неуравновешенных в поведении одноклассников [3].

Младшим школьникам с умственной отсталостью свойственна сниженная активность во всех видах деятельности. Этот фактор влияет на низкий уровень развития коммуникативных детей данной категории. Вследствие чего со временем могут ухудшаться и показатели познавательной деятельности. Это связано с дефицитом в общении с окружающими, вызванным безынициативностью и нежеланием вступать в контакты.

Обычно содержание общения младших школьников с умственной отсталостью включает в себя практическое, деловое сотрудничество со взрослым. Познавательные мотивы при общении слабо выражены. Вместе с основным средством общения — речью, важную роль в межличностном взаимодействии играют экспрессивно-мимические акты. Дети с нарушениями интеллекта вспыльчивы и несдержанны. Неспособность полностью понять и осмыслить причины своих ошибок и неудач заставляет детей с умственной отсталостью испытывать чувство несправедливости по отношению к промахам. Это повышает уровень агрессии, что негативно сказывается на развитии межличностных отношений между младшими школьниками [4].

Многие дети с нарушениями интеллекта долгое время не вступают между собой в выраженные контакты. На это есть причина — сниженная потребность в общении, малая инициатива, отсутствие интереса к совместной игровой и учебной деятельности и т.д. Все это осложняет развитие коммуникативных умений.

В младших классах специальной коррекционной школы межличностные взаимоотношения учащихся представлены также, как и в коллективе нормально развивающихся учащихся, деловыми и личными отношениями. Однако у детей с нормативным развитием деловые и личные отношения часто не совпадают, а у младших школьников с умственной отсталостью они совпадают практически всегда. Как и в общеобразовательной школе, в коллективе умственно отсталых учащихся выделяют статусные группы: звезды, предпочитаемые, пренебрегаемые, изолированные. Однако учащиеся с умственной отсталостью начинают проявлять избирательность во взаимоотношениях ближе к пятому классу. До этого момента их взаимоотношения имеют хаотичный характер, а границы статусных групп размыты [2].

Наиболее положительный психологический и педагогический потенциал детского коллектива складывается с помощью внимательного грамотного вмешательства педагога в совместную деятельность обучающихся. На занятиях детям должны не только даваться знания о правах человека, прививаться общечеловеческие ценности, но и формироваться умения по решению межличностных проблем, вырабатываться навыки бесконфликтного общения. Понимание педагогом важности реализации этих аспектов в обучении и воспитании детей с умственной отсталостью помогут школьникам в дальнейшем научиться общаться с окружающими и адаптироваться в разных коллективах.

Игра — одно из наиболее эффективных средств для формирования коммуникативных умений в учебной деятельности младших школьников с умственной отсталостью. В этом возрасте игра занимает ведущую роль

в деятельности учащихся. Групповые и массовые игры младших школьников данной категории позволяют получать им необходимый опыт эффективного взаимодействия, который в дальнейшем будет использован в практике общения с окружающими.

Младший школьный возраст — это период, когда каждый ребенок претерпевает серьезные изменения, которые происходят не только на режимном уровне, но и на личностном. Для того, чтобы облегчить процесс социализации для младших школьников с умственной отсталостью педагогу важно помнить, что у детей данной категории недостаточно развита инициатива в общении. Кроме того, при общении они испытывают ряд негативных эмоций, таких как страх, злость, смущение. У них недостаточно развита речь, из-за чего появляются трудности в выражении эмоций, обозначении потребностей, построении вопросов, просьб, ответов. Недостаточное развитие умения применять знания на практике и сложности в анализе полученной информации и ее использовании также становятся причинами проблем в межличностном взаимодействии младших школьников с умственной отсталостью. И поэтому учитель должен использовать разные подходы к детям для того, чтобы они смогли начать и поддерживать межличностные отношения и взаимодействие, помочь им научиться общаться друг с другом, разрешать конфликты.

**Выводы.** Таким образом, в младшем школьном возрасте нужно учить детей взаимодействовать друг с другом не только в рамках учебной деятельности, но и за пределами класса. Занятия, направленные на формирование коммуникативных навыков, развитие межличностных взаимоотношений, необходимые детям с умственной отсталостью, способствуют успешной социализации. Специфические особенности межличностного взаимодействия умственно отсталых младших школьников требуют повышенного внимания со стороны педагога, его способности научить детей разрешать конфликтные и спорные ситуации, инициировать общение и вступать в межличностные взаимоотношения.

**Аннотация.** В статье поднимается проблема межличностного взаимодействия младших школьников с умственной отсталостью, обусловленная их специфическими особенностями. Также представлены характеристики взаимодействия и межличностного взаимодействия и описаны особенности межличностного взаимодействия младших школьников с умственной отсталостью.

**Ключевые слова:** взаимодействие, межличностное взаимодействие, младшие школьники, умственная отсталость.

**Annotation.** The article raises the problem of interpersonal interaction of junior schoolchildren with mental retardation, due to their specific characteristics. It also presents the characteristics of interaction, interpersonal interaction and describes the features of the interpersonal interaction of primary schoolchildren with mental retardation.

**Keywords:** interaction, interpersonal interaction, younger students, mental retardation.

**Литература:**

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. — М., 2005. — 354 с.
2. Богдан Н.Н., Могильная М.М. Специальная психология. — Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2003. — 264 с.
3. Виноградова А.Д. и др. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дефектология» / А.Д. Виноградова, Е.И. Липецкая, Ю.Т. Матасов, И.П. Ушакова; Сост. А.Д. Виноградова. — М.: Просвещение, 1985. — 144 с.
4. Задумова Н.П. Роль вербальных средств общения у детей с умеренной умственной отсталостью во взаимодействии со сверстниками // Практическая психология и логопедия. — 2005. — № 1. — С. 44-46.
5. Коломинский Н.Л. Осознание умственно отсталыми подростками своего положения в коллективе сверстников // Дефектология. — 1971. — № 6. — С. 45-50.
6. Обухов А.С. Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса: учебник и практикум для академического бакалавриата. — Москва: Издательство Юрайт, 2018. — 422 с.

**УДК 376.4**

**ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

*кандидат педагогических наук, доцент Скавычева Елена Николаевна  
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования  
«Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил);  
студентка Есауленко Екатерина Сергеевна  
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования  
«Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил)*

**Постановка проблемы.** В настоящее время все больше отмечается рост детей, имеющих проблемы в развитии. Нередко эти проблемы возникают в области мыслительной деятельности в целом, а в частности творческого мышления детей младшего школьного возраста. Особенно недостатки творческого мышления очевидны среди детей, имеющих задержку психического развития.

**Изложение основного материала исследования.** Сухаревой Г.Е. был предложен термин «задержка психического развития» (далее ЗПР). Изучаемый феномен характеризуется замедленным темпом психического развития, незрелостью личности, негрубыми нарушениями познавательной деятельности, с тенденцией к компенсации и обратному развитию [3].

Дети данной категории по всем показателям психосоциального развития качественно отличаются от детей с другими дизонтогенетическими нарушениями, с одной стороны, и от своих сверстников с «нормальным» развитием, с другой. И по уровню психического развития занимают положение между умственно отсталыми и нормально развивающимися детьми.

Лебединский К.С. предложил классификацию задержки психического развития основанную на этиопатогенетическом принципе (причина возникновения). Автором выделены четыре типа задержки психического развития.

Задержка психического развития, которая возникает из-за длительной соматической недостаточности (аллергии, врожденные пороки развития, неврозы и т.д.) называется ЗПР соматогенного происхождения. Любые физиологические недостатки сопровождаются психическими отклонениями. Детей этого типа отличает низкий уровень коммуникативного развития, боязливость, неуверенность в своих действиях (эти дети часто боятся отвечать у доски, брать на себя какую-либо ответственность). Поэтому, им нужна психологическая поддержка со стороны семьи и учителей, а не только медикаментозное лечение.

Если эмоционально-волевая сфера находится на ранней стадии развития, то это – ЗПР конституционального происхождения. Мотивы зависят от эмоций (хочу делаю, хочу нет). Непосредственность, спонтанность и яркость эмоций; повышенный фон настроения; незрелость личности ребенка; легкая внушаемость; отсутствует своя жизненная позиция (склонен часто менять точку зрения). Задержка развития проявляется не только психологически, но еще и физиологически. Эти дети, как правило, маленькие и слабые.

ЗПР психогенного происхождения. Неблагоприятные условия воспитания – причина возникновения задержки психического развития такого типа. Неблагоприятные условия внешней среды влияют на психику ребенка и могут привести к стойким сдвигам в психологической сфере. Эти дети не уверены в себе, очень ранимы, у них могут наблюдаться фобии и неврозы.

Самый распространенный и трудно поддающийся коррекции тип задержки психического развития – ЗПР церебрально-органического происхождения. Дети этого типа имеют инфантильное или демонстративное поведение; критичность суждений; низкое когнитивное и эмоциональное развитие. Такие дети, как правило, отстают по учебной программе [2].

Мышление всегда есть познание (отражение) отношений и естественных связей между явлениями и предметами окружающего мира. Мышление – это процесс познавательной деятельности человека, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением действительности. Мышление перерабатывает информацию, содержащуюся в ощущениях и восприятии, а результаты мыслительной работы проверяются и применяются на практике [1].

Мышление включает в себя ряд операций, таких как анализ, синтез, сравнение, обобщение, конкретизация и абстракция. Они используются для того, чтобы глубоко проникнуть в конкретную проблему, стоящую перед человеком, исследовать свойства элементов, составляющих эту проблему, и найти решение проблемы.

Анализ – это разделение всей системы на взаимосвязанные подсистемы, каждая из которых является отдельным, определенным целым.

Синтез – мысленное соединение в единое целое частей предмета или его признаков, полученных в процессе анализа.

Сравнение характеризуется как более элементарный процесс, с которого, как правило, начинается познание. Это мысленное определение различия или сходства между объектами с точки зрения основных или нерелевантных характеристик.

Обобщение – объединение явлений и объектов в одну общность на основе их основных свойств.

Абстрагирование – мысленное усиление определенных характеристик предмета и отвлечение внимания от других. Часто задача состоит в том, чтобы выделить существенные черты и отвлечь внимание от неважного, второстепенного [1].

Творчество – это деятельность, результатом которой является создание новых духовных и материальных ценностей. Предполагается, что у человека есть способности, мотивы, знания, умения и навыки, необходимые для создания нового, оригинального, уникального продукта [1].

Творческое мышление – это процесс создания чего-то нового, представляющего интерес для человека, группы, организации или общества; умение посмотреть на проблему со стороны. Творческое мышление – это мышление, основанное на воображении. Оно создает новые идеи, новый взгляд на вещи, соединяет определенные предметы или образы так, как они не были связаны прежде, оно бесконечно и разнообразно [1].

Сегодня, все большую актуальность, приобретает проблема развития мыслительных способностей, связанных с творческой деятельностью младших школьников с задержкой психического развития. Дети с задержкой психического развития представляют количественно самую большую категорию детей с особыми образовательными потребностями. Растущая потребность общества в людях, способных оригинально подходить к любым изменениям, решать проблемы качественным и нетрадиционным способом, обусловлена ускорением темпов развития социума и, как следствие, необходимостью готовить людей к жизни в быстро меняющихся условиях.

По данным Медведевой Е.А. наблюдается отставание в развитии творческого мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития от их нормально развивающихся сверстников [1].

Одной из характеристик развития творческого мышления у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития является слабая выраженность положительного мотивационно-потребностного компонента в творческой деятельности. Интерес к творческим заданиям наблюдается лишь у некоторых детей, а интерес к заданиям на творческое воображение зависит от сложности задания (растет в тех случаях, когда задание доступно и резко падает, когда возникают трудности). Это указывает на то, что дети критически оценивают свои возможности и боятся ситуаций неуспеха, связанных с неудачами в прошлом.

Низкий уровень развития комбинаторных навыков является характерной чертой творческого мышления детей с задержкой психического развития. Дети описываемой категории испытывают трудности как при выполнении творческих задач, связанных с изменением, совмещением заданной сюжетной линии, образа, так и в создании собственных идей и их реализацией в различных типах ролевых игр. Кроме того, разные виды поддержки (визуальная и вербальная) не являются «пусковым механизмом» для развития творческих способностей детей с задержкой психического развития.

Важно отметить, что структурные компоненты творческого мышления на уровне эмоционально-чувственного и художественного опыта несовершеннолетними. У младших школьников с задержкой психического развития такая способность, как целостное, образное видение воображаемой ситуации, развита недостаточно.

При использовании ролевой речи в творческих заданиях, связанных с созданием собственных идей дети с задержкой психического развития тоже испытывают трудности [1]. Некоторые только с помощью

взрослого, после словесного описания характерных черт персонажей, способны искать средства выражения образов в ролевых играх. В то же время дети недостаточно владеют техникой целостно-пластического включения образов воображения во внешнюю форму. Недостаточное формирование предпосылок для развития творческого воображения также является особенностью творческого мышления детей с задержкой психического развития.

**Выводы.** Таким образом, творческое мышление у младших школьников с задержкой психического развития формируется со значительным запаздыванием и имеет качественное своеобразие. С одной стороны, творчество зависит от качества сформированности восприятия, памяти, мышления, речи, с другой – оно способствует развитию этих процессов, создавая основу для образных действий.

**Аннотация.** В данной статье актуализируется необходимость развития творческого мышления младших школьников с задержкой психического развития. Кроме того, рассматриваются особенности творческого мышления младших школьников с задержкой психического развития.

**Ключевые слова:** задержка психического развития, младший школьный возраст, творческое мышление, развитие.

**Annotation.** This article actualizes the need for the development of creative thinking in junior schoolchildren with mental retardation. In addition, the features of creative thinking of junior schoolchildren with mental retardation are considered.

**Keywords:** mental retardation, primary school age, creative thinking, development.

#### **Литература:**

1. Бондарева О.С. Особенности творческого воображения у детей с задержкой психического развития // Молодой ученый. - 2015. - № 21. - С. 697-700.
2. Лубовский В.И., Новикова Г.Р., Шалимов В.Ф. Принципы диагностики психического дизонтогенеза и клиническая систематика задержки психического развития // Дефектология. - 2011. - № 5. - С. 17-26.
3. Шамарина Е.В., Чернухина Е.Е. Особенности познавательной деятельности и эмоциональной сферы младших школьников с задержкой психического развития // Коррекционная педагогика. - 2005. - № 4. - С. 26-33.

УДК 376

### **ТРЕНИНГ В КОРРЕКЦИИ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

*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);  
студентка Калугина Анастасия Сергеевна  
Нижегородский государственный социально-педагогический институт (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования  
«Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил)*

**Постановка проблемы.** В настоящее время все больше отмечается рост детей, имеющих проблемы в развитии адекватной самооценки, особенно это очевидно среди детей с задержкой психического развития. В.В. Давыдов в Российской педагогической энциклопедии представляет самооценку как элемент самосознания, характеризующийся эмоционально насыщенными оценками самого себя как личности, собственных способностей, нравственных качеств и поступков; важный регулятор поведения. Самооценка определяет взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам. Тем самым самооценка влияет на эффективность любого вида деятельности ребенка с проблемами и развитие его личности [4, с. 308].

**Изложение основного материала исследования.** Понятие «задержка психического развития» применяется в отношении детей со слабо выраженной органической или функциональной недостаточностью центральной нервной системы. Эти дети не имеют специфических нарушений зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, тяжелых нарушений речи, они не являются умственно отсталыми. В то же время у большинства из них наблюдается полиморфная клиническая симптоматика: незрелость сложных форм поведения, недостатки целенаправленной деятельности на фоне повышенной истощаемости и нарушенной работоспособности [2, с. 6].

Самооценка формируется и развивается под воздействием различных социальных факторов, что позволяет рассматривать возрастные особенности самооценки. Каждый возрастной период характеризуется своими детерминантами развития самооценки личности, а также спецификой ее влияния на психическую деятельность личности. Большинство исследований нацелено на изучение особенностей самооценки, которые свойственны именно для подросткового возраста.

Результаты игнорирования решения задач подросткового возраста отражаются на всех уровнях организации человека в дальнейшей его жизнедеятельности. Немаловажно поспособствовать подростку в построении адекватной самооценки наиболее естественным образом. Однако вопрос приобретает особую значимость, когда речь заходит о формировании самооценки детей с особенностями в развитии. Самооценка для таких детей является инструментом определения успешности внедрения их в общество.

Также следует отметить такую особенность детей с задержкой психического развития – зависимость самооценки от мнения значимых лиц. Зачастую дети, не получив оценки со стороны взрослого, не решаются оценить свою деятельность, либо меняют своё мнение под влиянием значимых для них окружающих.

Так И.В. Коротенко в своём исследовании пришла к выводу, что «положительные оценки в свой адрес» побуждают детей с задержкой психического развития к стремлению переоценить себя. Это является способом компенсации недостатка искусственно созданной переоценкой себя, при этом данный процесс часто не осознается ребенком с данным нарушением. Такая направленность объясняется особенностями личностного развития таких детей, а также психологическим давлением, оказанным на них значимыми

взрослыми. Исходя из вышесказанного, можно говорить о том, что у детей с задержкой психического развития проявляется неадекватная, чаще завышенная, самооценка [5].

Г.В. Грибанова в своих работах о личностных особенностях подростков с задержкой психического развития, акцентирует внимание на недостаточном уровне осознания своего «Я», незрелости и нескритичности их самооценки. Автор считает, что это приводит к высокой внушаемости, несамостоятельности и неустойчивости поведения детей с таким нарушением [3].

Актуальной проблемой для специальных психологов являются особенности формирования и коррекции самооценки у младших подростков с задержкой психического развития, так как это нарушение довольно часто встречается в педагогической практике и большинство из этих случаев поддается коррекции при своевременно оказанной психологической помощи.

Среди психолого-педагогических средств коррекции самооценки младших подростков, имеющих задержку психического развития, наиболее успешным, на наш взгляд, является социально-психологический тренинг, компонентами которого являются:

1) деловая игра – это метод создания ситуаций, моделирующих разнообразные виды деятельности (профессиональную, учебную, досуговую и др.) путем игры, в ней принимают участие субъекты, обладающие различной информацией, ролевыми функциями и действующие в соответствии с заданными правилами;

2) беседа – этот метод подразумевает под собой получение информации об изучаемом субъекте на основе вербальной коммуникации как от исследуемой личности, членов коллектива, группы, так и от окружающих их людей;

3) ролевая игра — это отличная наработка вариантов поведения в тех ситуациях, в которых могут оказаться подростки. Ролевая игра предоставляет ребенку возможность научиться эффективно и конструктивно общению с другими людьми, помогает понять процессы, которые происходят во взрослом мире, а также некоторые правила поведения, общекультурные и семейные ценности. Он учится ставить себя на место другого человека, овладевает навыками эмпатии, развивает эмоциональный интеллект, отождествляет себя с разными людьми или же персонажами и осваивает новые для него ролевые модели.

Социально-психологический тренинг способен объединить в себе деловую игру, беседу и ролевую игру. И в таком случае вышеизложенные формы и методы работы становятся техниками при реализации тренинга.

Под социально-педагогическим тренингом, в широком смысле, понимается практическая деятельность педагогического воздействия, основанная на активных методах групповой работы. При этом применяются специфические формы сообщения знаний, обучения навыкам и умениям необходимым в областях деятельности, коммуникации, личностного развития [1].

Узкое понятие «социально-психологический тренинг» обозначает только одну разновидность психологических тренингов, направленных на повышение качества навыков общения посредством ролевых игр с элементами драматизации [6, с. 56-57].

Цели социально-психологического тренинга чаще бывают такими: осознание собственных эмоций и сильных сторон личности, создание условий, способствующих преодолению психологических барьеров, которые вызваны нехваткой социального опыта, формирование уверенности в себе и своих силах, а также понимание важных качеств личности.

Данный тренинг позволяет ребёнку с задержкой психического развития повторить различные ситуации социальной жизни, отработать правильное поведение в них и сформировать адекватное самосознание. Такой метод является действенным в изменении такого элемента самосознания подростка как самооценка.

**Выводы.** Таким образом, социально-психологический тренинг является эффективным средством коррекции самооценки младших подростков с задержкой психического развития, так как позволяет переоценить жизненный опыт в процессе группового взаимодействия и может быть использован педагогом-психологом в условиях общеобразовательных организаций.

**Аннотация.** В данной статье раскрываются сущность и особенности самооценки младших подростков с задержкой психического развития, а также описаны возможности социально-психологического тренинга как средства ее коррекции.

**Ключевые слова:** младший подросток, задержка психического развития, самооценка, коррекция, социально-психологический тренинг.

**Annotation.** This article reveals the essence and characteristics of self-esteem of younger adolescents with mental retardation, and also describes the possibilities of socio-psychological training as a means of its correction.

**Keywords:** younger teen, delayed mental development, self-esteem, correction, social and psychological training.

#### **Литература:**

1. Анн Л.Ф. Психологический тренинг с подростками [Текст]: СПб: Питер, 2007. – 271 с.
2. Борякова Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития. 1 год обучения: учебно-метод. пособие для дефектологов [Текст]: М.: ГНОМ-Пресс, 2000. - 62 с.
3. Грибанова Г.В. Руководство по организации деятельности психолого-медико-педагогических комиссий (ПМПК) / Г.В. Грибанова // Дефектология: научно-методический журнал / под ред. В.И. Лубовский, А.И. Чайкина. – 2001. – № 6. – С. 66-94.
4. Давыдов В.В. Российская педагогическая энциклопедия. 2 том [Текст]: М.: Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 1999. - 416 с.
5. Коротенко И.В. Особенности личностной дезадаптации у первоклассников с задержкой психического развития. [Электронный ресурс]: Диссертация канд. псих. наук – Н. Новгород, 2005. Режим доступа: <http://nauka-pedagogika.com/psihologiya-19-00-10/dissertaciya-osobennosti-lichnostnoy-dezadaptatsii-u-pervoklassnikov-s-zaderzhkoj-psihicheskogo-razvitiya> – Загл. с экрана (дата обращения 07.11.2020).
6. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга [Текст]. - М., 1999. - 168 с.

*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);  
студентка Клинцева Влада Алмасовна  
Нижегородский государственный социально-педагогический институт (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования  
«Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил)*

**Постановка проблемы.** В современное время среди детей младшего школьного возраста все больше тех, кто имеет задержку психического развития. Помимо данного отклонения в развитии эти дети имеют главный характерологический недостаток, обусловленный спецификой их дефекта — это нарушение эмоционально-волевой сферы, и, как следствие, агрессивное поведение. Такая проблема требует решения на уровне коррекционной деятельности, где одним из средств ее решения могут выступать методы арт-терапии.

**Изложение основного материала исследования.** Термин «задержка психического развития» (далее ЗПР) применяется по отношению к детям, которые имеют функциональную недостаточность центральной нервной системы или минимальные органические повреждения, а также долгое время пребывающими в условиях социальной депривации [6].

Для таких детей свойственны недоразвитие познавательной деятельности и незрелость эмоционально-волевой сферы, имеющей свои качественные особенности. Такие особенности можно компенсировать с помощью воздействия временных, лечебных и педагогических факторов [6].

Агрессия — это мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам жизни людей в обществе, наносящее ущерб объектам нападения (одушевленным и неодушевленным), приносящее моральный и физический вред людям или же вызывающее у них психологический дискомфорт (негативные переживания, страх, угнетенность, состояние напряженности т.п.) [2].

Агрессивность — свойство личности, выражающееся в склонности воспринимать и толковать поведение другого как враждебное, а также в готовности к агрессии [2].

Агрессивное поведение младших школьников с ЗПР проявляется в чрезмерной возбудимости, раздражительности, неприязни, упрямстве, несговорчивости с людьми, частых конфликтах и драках. Явная агрессия в детстве также сказывается на состоянии здоровья, провоцируя трудноуправляемое возбужденное состояние. Кроме того, агрессивность, укореняющаяся в личностных характеристиках, негативно сказывается на процессах формирования психики ребенка и его адаптации в обществе.

Изучив и проанализировав психолого-педагогическую и методическую литературу об особенностях агрессивного поведения младших школьников, имеющих задержку психического развития, мы пришли к выводу, что справиться с особенностями поведения, обусловленными структурой дефекта, возможно в процессе коррекционной работы с использованием методов арт-терапии.

По мнению, Е.А. Медведевой арт-терапия предполагает собой комплекс корректирующих методов лечения, имеют различия и особенности, а также определяются как по жанру, так и принадлежащим к конкретной художественной форме и ориентации, технологии психокоррекционного и терапевтического применения [1].

По мнению Копытина А.И., функции арт-терапии состоят в следующем: 1) катаристическая (очищает и освобождает от негативных мыслей, эмоций); 2) регулятивная (снимает нервно-психическое напряжение, регулирует психосоматические процессы, формирует положительное психоэмоциональное состояние); 3) коммуникативно-рефлексивная (корректирует нарушения, связанные с общением и межличностным взаимодействием, помогает адекватно себя оценивать).

Задачами арт-терапии Копытин А.И. считает: 1) разработку научно-теоретических основ использования средств искусства в системе коррекционной помощи детям с особенностями в развитии; 2) научное обоснование возможностей и путей компенсации различных особенностей в развитии у детей средствами искусства и художественной деятельности; 3) обобщение всего накопленного опыта использования арт-педагогических и арт-терапевтических подходов в специальном образовательном учреждении и обогащение его новым научным и практическим содержанием, нацеленным на решение задач гуманизации специального образования; 4) совершенствование системы организации коррекционной помощи средствами искусства в специальных образовательных учреждениях и подготовка специалистов для реализации этой задачи [5].

С.Г. Рыбакова акцентирует внимание в работе с детьми, имеющими задержку психического развития следующие достоинства арт-терапии: 1) предполагает преимущественно невербальное средство общения, что значимо для данной категории детей с особенностями речевого развития, вызывающими затруднения в вербальном описании своих состояний; 2) не содержит ограничений в использовании; 3) продукты арт-терапии считаются объективным свидетельством настроений, мыслей, убеждений человека [7].

На наш взгляд, одним из действенных методов арт-терапии в коррекции агрессивного поведения детей с задержкой психического развития является сказкотерапия.

Для детей с ЗПР вербализация своих эмоций, состояний, настроений вызывает затруднения. Чаще всего, они не способны дать понятный и четкий знак о дискомфорте, о наступлении переутомления, о нежелании выполнять задание и др. Вследствие этого в работе со сказкой необходимо использовать сначала невербальные, а затем вербальные способы обучения выражению своих эмоций.

Степень устойчивости внимания детей с ЗПР низкая и для этого нужно намеренно организовывать и сосредотачивать их интерес. Для этого сказка должна быть разделена на смысловые части.

Задержка речевого развития нередко приводит к тому, что даже при интуитивном понимании происходящего ребенок не всегда способен адекватно вербализовать понимаемое, а в ряде случаев вербальное и невербальное поведение одного и того же ребенка значительно различается и существует как бы самостоятельно друг от друга.

Интеллектуальная недостаточность данной категории детей делает затруднительным восприятие трудных сказок с наличием нескольких смыслов. Поэтому, необходимо в каждой сказке работать над пониманием ее содержания, обогащать детский опыт, развивать воображение, а также активный словарный запас.

Высокая степень истощаемости детей с ЗПР может проявляться как в утомлении, так и в форме чрезмерного возбуждения. Часто случается снижение работоспособности, стремительная утрата заинтересованности к работе. Дети с таким диагнозом меньше восприимчивы к мобилизации сил, чем нормально развивающиеся. Более того, такая мобилизация имеет возможность привести к еще наибольшему истощению. По этой причине немаловажно не допускать утомления, меняя вид деятельности в контексте одного занятия [3].

В отличие от нормально развивающихся школьников, которые имеют желание обучаться и часто сами выражают инициативу просьбами «дать им задание», дети с ЗПР почти не проявляют интереса к учебе. Некоторые прямо заявляют: «Не люблю учиться!». В связи с этим, ребенку с ЗПР желательнее преподносить обучение как игру.

Данные особенности говорят о том, что в работе с детьми с ЗПР сказкотерапия тоже должна претерпевать определенные изменения, которые помогут ребенку более эффективно использовать ресурсы сказки. В случае если не принимать во внимание вероятные проблемы детей при восприятии и осознании сказки, то эффективность работы может быть снижена [3].

Музыкотерапия тоже является эффективным методом коррекции агрессивного поведения. Этот метод обладает большим психологическим воздействием. С помощью музыки можно успокоить, возбудить, поднять настроение и вызвать другие эмоциональные состояния и впечатления.

Музыкотерапия чаще всего используется для улучшения настроения, снятия эмоционального, мышечного напряжения, обогащение эмоционального мира ребенка через разнообразные композиции, побуждения ребенка к любой деятельности.

Существует множество применений музыкальной терапии. Можно использовать музыку, как в классе, в качестве фона, когда дети засыпают, так и для того, чтобы вызвать прилив энергии. Также можно использовать самостоятельные упражнения с музыкальными инструментами для выражения собственных эмоций: применяется веселая или грустная музыка, а так же музыка страха [7].

Также в качестве метода коррекции агрессивного поведения младших школьников с ЗПР могут быть использованы игровые упражнения. Этот метод в работе с детьми данной категории является мощным средством развития психологического воздействия.

Игровые упражнения – это мощный метод коррекции эмоциональных и поведенческих расстройств у детей, в основу которого положен свойственный ребенку способ взаимодействия с окружающим миром – игра [4].

Данный метод дает возможность оптимизировать процесс поиска решения в проблемной ситуации и реализуются в процессе игры, где акцент делается на способы коммуникации.

Главная задача использования игровых упражнений — помочь детям с задержкой психического развития младшего школьного возраста показать собственные переживания наиболее приемлемым для них способом – через игру, которая является одним из сильнейших инструментов развития детей с ЗПР, так как представляет собой ведущий вид деятельности для них. Игровые упражнения помогут проявлять творческую активность в разрешении сложных жизненных ситуаций, «отыгрывая» или же моделируя игровой процесс [4].

**Выводы.** Таким образом, методы арт-терапии могут помочь предотвратить проявления агрессивного поведения младших школьников с задержкой психического развития: преодолевать дискомфорт, внутренние конфликты, стрессовые ситуации, освободиться от опасений, нормализуют эмоциональное состояние за счет того, что в процессе их реализации происходит выплеск негативной энергии и приобретаются навыки социально-приемлемых способов их решения.

**Аннотация.** В данной статье раскрываются особенности коррекции агрессивного поведения у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Кроме того, описаны возможности методов арт-терапии, в частности сказкотерапии и музыкотерапии, а также игровых упражнений.

**Ключевые слова:** задержка психического развития, агрессивное поведение, арт-терапия, коррекция, младший школьник.

**Annotation.** This article reveals the features of the correction of aggressive behavior in children of primary school age with mental retardation. In addition, the possibilities of art therapy methods, in particular fairy tale therapy and music therapy, as well as play exercises, are described.

**Keywords:** mental retardation, aggressive behavior, art therapy, correction, junior student.

#### **Литература:**

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. - М.: «Академия», 2001. - 248 с.
2. Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – М.: «Прайм-Еврознак», 2003. – 672 с.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: «Речь», 2001. - 310 с.
4. Карабанова О.А. Игра в коррекции психического развития ребенка. - М.: Рос. пед. Агентство, 1997. - 191 с.
5. Копытин А.И., Свитовская Е.Е. Арт-терапия детей и подростков. - М.: Когито-Центр, 2010. – 200 с.
6. Назарова Н.М. Специальная педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др.; Под ред. Н.М. Назаровой. — 4-е изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия», 2005 - 400 с.
7. Рыбакова С.Г. Арт-терапия для детей с ЗПР [Текст] / С.Г. Рыбакова. – СПб.: «Речь», 2007. – 139 с.

*кандидат педагогических наук, доцент Скавычева Елена Николаевна  
 Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)  
 Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования  
 «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил);  
 студент 4 курса Петров Данил Алексеевич  
 Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)  
 Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования  
 «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил)*

**Постановка проблемы.** В психологии и педагогике давно изучают проблему ценностных ориентаций личности. Система ценностных ориентаций — одно из главных личностных образований человека. Устойчивая система ценностных ориентаций невозможна без высокой осознанности личности человека. Следовательно, наличие устойчивой системы ценностных ориентаций является характеристикой зрелой личности, способной и готовой к удовлетворению своих потребностей и интересов, к грамотной регуляции поведения в процессе взаимоотношений с окружающим миром и людьми [5]. В современном мире обостряется необходимость формирования ценностных ориентаций у старших подростков. Недостаточность методических разработок с использованием методов формирования ценностных ориентаций у старших подростков подводит к основной проблеме, которая связана с поиском выше обозначенных методов.

**Изложение основного материала исследования.** Проблема ценностных ориентаций широко представлена в различной литературе. Значительный вклад в разработку категории и типологизации ценностей внесли такие учёные как О.Г. Дробницкий, А.Г. Здравомыслов, В.Б. Ольшанский, В.Н. Сагатовский, В.П. Тугаринов, В.А. Ядов и другие.

Ценности — это базовые представления о том, что определённые идеи, цели, формы поведения или институты являются индивидуально или социально предпочтительнее иных идей, целей, форм поведения [4].

Ценность является продуктом жизнедеятельности социальных групп и общностей, человечества в целом. Ценности входят в психологическую структуру личности в форме личностных ценностей. Именно они являются одним из основных источников мотивации поведения. Для личностных ценностей характерна высокая осознанность, они отражаются в сознании в форме ценностных ориентаций и служат важным фактором социальной регуляции взаимоотношений людей и поведения индивида.

Именно старший школьный возраст многие психологи считают «сензитивным» для формирования ценностных ориентаций как устойчивого образования личности, способствующего становлению мировоззрения и отношения к окружающей человека действительности. Жизненные цели старшеклассников определяют их поведение, отношение к окружающему миру, они влияют на принятие решения о своём будущем, направлении обучения [6].

Это период, когда старшеклассники пытаются определить, что для них является ценным в жизни. От того, какие ценности будут заложены в этом возрасте будет зависеть направленность личности, то, к каким целям она будет стремиться. Старшие подростки начинают осознанно продумывать пути достижения намеченных целей, обретать смысл жизни.

Нами было проведено эмпирическое исследование. Оно проводилось на базе муниципального бюджетного образовательного учреждения средней общеобразовательной школы «Центр образования №1» в городе Нижний Тагил. В исследовании приняли участие обучающиеся десятого класса. Независимая выборка включила в себя 22 человека. Исследование проводилось с помощью опросников закрытого типа:

1) Методика Ш. Шварца по изучению ценностных ориентаций, с использованием только первой её части.

2) Тест Потемкиной О.Ф. Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере.

По результатам исследования, мы сделали следующие выводы:

1) высокий уровень сформированности ценностных ориентаций был выявлен у 5 (23%) учащихся. Этот уровень характеризуется одинаково высокой значимостью 5-ти и более ценностных ориентаций и социальных установок;

2) средний уровень сформированности ценностных ориентаций был выявлен у 7 (32%) учащихся. Этот уровень характеризуется одинаково высокой значимостью 3-4 ценностных ориентаций и социальных установок;

3) низкий уровень сформированности ценностных ориентаций был выявлен у 10 (45%) учащихся. Этот уровень характеризуется одинаково высокой значимостью 1-2 ценностных ориентаций и социальных установок.

Исходя из полученных данных, мы установили, что 10 (45%) обучающихся имеют слабую систему ценностных ориентаций и нуждаются в формировании этой системы.

Именно педагогу отводится первоочередная роль в повышении целеустремлённости у подростков, появлении навыка целеполагания, формировании эффективной системы ценностных ориентаций [1].

Ставя цель по формированию ценностных ориентаций в подростковом возрасте, необходимо определить наиболее эффективные методы обучения и воспитания подростков. Многочисленные психолого-педагогические исследования показали, что эффективными методами формирования ценностных ориентаций у старших подростков являются: метод тренинговых упражнений, метод диалога и метод рефлексии.

Тренинговые упражнения в группе под руководством опытного ведущего-психолога позволяют получать необходимые знания, развивать умения и навыки, а также лучше понимать себя и других [7].

Задачи тренинговых упражнений по формированию ценностных ориентаций в подростковом возрасте сводятся к следующим:

1) способствовать развитию представлений о собственных психологических чертах, способностях, возможностях, потребностях, интересах, ценностях;

2) способствовать формированию общественно значимых мотивов выбора жизненного пути, места в мире и среди других людей;

3) способствовать развитию личности как осознанного субъекта собственной жизни, которая может взять ответственность за свой свободный выбор.

Тренинговые упражнения дают возможность создать такие психологические условия, которые способствуют развитию подростка, а также помогают актуализировать его ресурсы. Они обладают обоснованным потенциалом в работе над формированием ценностных ориентаций в подростковом возрасте.

Ещё одним из основных методов формирования ценностных ориентаций старшеклассников является метод диалога.

Метод диалога — метод публичного соразмышления всех его участников, в ходе которого обсуждается проблемная ситуация, задаются вопросы, формулируется проблема. Грамотно построенный диалог помогает участникам обсуждения проблемного вопроса определить и сформулировать свою позицию, найти решение поставленной проблемы и продумать аргументацию. Данный метод воспитывает терпимость к противоречащему мнению и уважение к собеседнику, а также развивает коммуникативные навыки личности.

Ценность метода заключается в том, что он способствует развитию абстрактно-логического мышления старших подростков и умения обосновывать свою позицию, а эти качества, в свою очередь, позволяют избирательно относиться к ценностям. Кроме того, в процессе диалога представления старшеклассника расширяются за счет представлений других людей, которые высказывают свои суждения о каком-либо проблемном вопросе. Этот метод подразумевает отказ от опоры на готовые истины, он позволяет школьникам самостоятельно найти ответ на вопрос и грамотно аргументировать его. Способность вступать в диалог, открыто и всесторонне обсуждать проблемы предполагает умение сомневаться в своих и чужих суждениях, понимать относительность собственной позиции и стремиться избежать заблуждений.

Метод диалога позволяет старшеклассникам рассуждать о высших духовно-нравственных ценностях и определять своё отношение к ним. В этом случае развитие личности — процесс, ведущий не только к умению принимать и понимать ценности других, но и к умению находить собственные ценности. Старшеклассник учится в диалоге слушать и анализировать разные взгляды на жизнь, понимать разнообразие субъективных представлений о мире других людей.

В свою очередь дискуссии являются основополагающим фактором для формирования опыта выражения ценностного отношения к проблемному вопросу. В ходе дискуссии старшеклассники отстаивают свою позицию, отсеивая неподходящие ценности и принимая личностно значимые.

Ещё одним методом для формирования ценностных ориентаций старших подростков является метод рефлексии. Понятие «рефлексия» возникло в философии и означало процесс размышления человека о происходящем в его собственном сознании. Ценностная рефлексия — это вид рефлексии, осуществляемой в аксиологическом отношении. Объектом аксиологической рефлексии выступают личностные ценности, а культурным средством — образ будущего, представленный какой-либо системой общезначимых ценностей и воспринимаемый человеком как эталонный [2].

Ценностная рефлексия — это форма оценочного отношения человека к собственным ценностям. Самопознание — это основа ценностной рефлексии, а её результаты являются причиной развития самоидентификации и самоопределения, то есть определения перспектив своего развития.

Функционально-педагогической целью такого метода является организация деятельности воспитанников, направленной на самопознание и самооценку ими своей системы ценностей по отношению к той общественной системе ценностей, которая выражает основные качества желаемого обществом будущего [3].

В основе организации ценностной рефлексии среди подростков лежат проблемные вопросы, касающиеся каждой личности. Поиск ответов на эти вопросы способствует развитию оценочного отношения к собственным убеждениям и ожиданиям общества.

Согласно вышесказанному, процесс формирования ценностных ориентаций старших подростков протекает не в форме созерцания действительности, а в виде организованной системы действий, операций, создающих условия для осмысления своей жизни, разрешения внутренних противоречий, развития целей и ценностей.

**Выводы.** Таким образом, ценностные ориентации определяют направленность и мотивацию поведения личности. Именно в старшем подростковом возрасте проблема определения личностно значимых ценностей становится наиболее актуальной. Умения аргументировать свою позицию, анализировать свои и чужие ценностные ориентации, а также принимать и отстаивать личностно значимые ценности в дальнейшем помогут обучающимся определиться с отношением к действительности и построить жизненный путь, опираясь на своё мировоззрение. Результаты нашего диагностического исследования отражают необходимость в использовании эффективных методов, направленных на формирование ценностных ориентаций старших подростков. На наш взгляд, к действенным методам, направленным на формирование ценностных ориентаций у старших подростков, можно отнести: метод тренинговых упражнений, метод диалога и метод рефлексии.

**Аннотация.** В статье поднимается проблема поиска эффективных методов для формирования ценностных ориентаций у старших подростков; даются понятие ценностей, ценностных ориентаций; описывается исследование, направленное на изучение ценностных ориентаций старших подростков; описываются метод тренинговых упражнений, метод диалога и метод рефлексии.

**Ключевые слова:** ценности, ценностные ориентации, старшие подростки.

**Annotation.** The article raises the problem of finding effective methods for the formation of value orientations in older adolescents; gives the concept of values, value orientations; describes a study aimed at studying the value orientations of older adolescents; describes the method of training exercises, the method of dialogue and the method of reflection.

**Keywords:** values, value orientations, older adolescents.

#### **Литература:**

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. — М.: Академический Проект, 2001. — 704 с.
2. Алексеева В.Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности // Психологический журнал. — 1984. — № 5. — С. 63-70.
3. Анурий В.Ф. Ценностные ориентации и их влияние на формирование потребностей // Социология высшей школы. Подготовка специалистов для народного хозяйства: сбор. науч. тр. Горький. — 1982. — С. 116-129.

4. Занковский А.Н. Организационная психология: Учебное пособие для вузов по специальности «Организационная психология». — 2-е изд. — М.: Флинта, 2002. — 648 с.
5. Раитина М.С. Ценности и ценностные ориентации, их формирование и роль в развитии личности [Электронный ресурс] // Научный электронный архив. URL: <http://econf.rae.ru/article/5159> (дата обращения: 19.11.2020).
6. Реан А.А. Психология человека от рождения до смерти. — СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. — 656 с.
7. Торн К. Тренинг. Настольная книга тренинга. — СПб.: Питер, 2002. — 208 с.

УДК 373.24

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОГРАММИРУЕМЫХ МИНИ-РОБОТОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*кандидат педагогических наук, доцент Скавычева Елена Николаевна  
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования  
«Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил);  
студентка Пожарская Инна Анатольевна  
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования  
«Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил)*

**Постановка проблемы.** Важной отличительной особенностью дошкольного возраста является то, что многое ребенок познает впервые, его собственный опыт очень незначителен. Овладение на первых ступенях развития простейшими алгоритмами, как обобщенными способами действий, является необходимым условием успешного освоения любой деятельности. Педагоги и психологи указывают на необходимость освоения детьми определенного алгоритма действий, так как всякая деятельность требует сначала определенных технических умений и навыков, только после освоения которых и можно достичь результата.

**Изложение основного материала исследования.** Образование детей сегодня невозможно представить без использования технических и компьютерных средств.

Введение Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования предполагает разработку и реализацию инновационных педагогических технологий. Важнейшей отличительной особенностью стандартов нового поколения является их ориентация на результаты образования, причем они рассматриваются на основе системно-деятельностного подхода [1]. Деятельность выступает как внешнее условие развития у ребенка познавательных процессов.

Чтобы ребенок развивался, необходимо организовать его деятельность. В этом может помочь использование в детском саду робототехники, способствующее воспитанию творческой, технически грамотной, гармонично развитой личности, обладающей логическим мышлением, способной самостоятельно анализировать и решать задачи, связанные с моделированием и программированием.

Использование программируемого мини-робота на занятиях позволяет перейти от объяснительно-иллюстрированного способа обучения к деятельностному, при котором ребенок становится активным субъектом, а не пассивным объектом педагогического воздействия — это способствует осознанному усвоению знаний дошкольниками. Применение программируемого робота позволяет моделировать различные ситуации. Игровые компоненты, включенные в образовательную деятельность, активизируют познавательную и речевую активность и усиливают усвоение материала. Действия контроля, самоконтроля и коррекции также свойственны при алгоритмической деятельности людей [3].

Любая образовательная деятельность с дошкольниками немыслима без элементов игры, в которой они всегда принимают самое активное участие. Для того, чтобы активизировать познавательный интерес детей, целесообразно использовать весь потенциал интерактивных игрушек. При этом важно, чтобы работа с такими игрушками не создавала дополнительных трудностей для детей и воспитателя.

Средствами, способствующими развитию умений планировать этапы и время своей деятельности являются Bee-Bot «Умная пчела», STEM-набор «Робомышь» и т.д. В процессе их применения дети приобретают следующие умения: составлять программу – план будущей деятельности; разбивать одну большую задачу на подзадачи; осваивать, что такое последовательные действия; оценивать, корректировать свою деятельность и работу команды. Работая в команде, в паре дошкольники учатся общаться и договариваться [3].

Весь процесс обучения состоит в том, что ребенок совместно с педагогом, а затем самостоятельно занимается разработкой заданий для устройства и назначает ему путь передвижения, что помогает в развитии мышления, воображения и учит планированию. Программируемого мини-робота можно использовать как в групповой, так и индивидуальной деятельности, как часть занятия, и как самостоятельную игру.

Кроме этого, с помощью специальных игровых полей, прибор полезен для развития пространственной ориентировки, для обучения грамоте, для формирования математических представлений и для развития речи.

Робот побуждает работать в равной степени и голову и руки, при этом работает два полушария головного мозга, что сказывается на разностороннем развитии ребенка.

Пчелка Bee-Bot сама по себе не двигается, ее нужно включить (переключатель «Power: Off/On» на брюшке), а затем запрограммировать. Также на брюшке пчелки есть переключатель «Sound: Off/On» (звук), регулирующий звуковое сопровождение Bee-Bot. Работа с роботом начинается всегда с команды «очистить» (X). Одна клеточка – один шаг (стрелочка вперед), сколько нужно шагов – столько раз нажимают стрелочку «вперед». При необходимости повернуть, нажимают стрелочку «направо» или «налево» и стрелочку «вперед». При использовании кнопок «налево» и «направо» робот не продвигается на плоскости, а только делает поворот на 90°, что необходимо учитывать при составлении программы действий для пчелки. Есть кнопка «пауза» (||), ее продолжительность 1 секунда (задают паузу после выполнения одной команды перед началом другой). После задания роботу нужной программы, нажимают кнопку «старт» (Go). А когда мини-робот прибывает в пункт назначения, нажимают на «сброс» (X) [2].

Создавая программы для робота «Bee-Bot», выполняя игровые задания, ребенок учится ориентироваться в окружающем его пространстве. В процессе игры с мини-роботом у детей происходит развитие логического мышления, мелкой моторики, коммуникативных навыков, умения работать в группе, умения составлять алгоритмы, пространственной ориентации, словарного запаса, умения считать, а также развитие навыков установления причинно-следственных связей. Овладев логическими операциями, ребенок станет более внимательным, научится мыслить ясно и четко, сумеет в нужный момент сконцентрироваться на сути проблемы, убедить других в своей правоте.

В реальной практике дошкольных образовательных организаций остро ощущается необходимость в организации работы по развитию интереса к робототехнике и первоначальным навыкам программирования.

Данный вывод стал основанием для изучения опыта работы детских садов в использовании программируемых мини-роботов для развития детей дошкольного возраста.

Для изучения практики работы дошкольных образовательных организаций по использованию роботизированных игрушек в образовательном процессе были проанализированы сайты детских садов Свердловской области, однако мы не обнаружили информации об использовании программируемых мини-роботов в образовательном процессе дошкольных образовательных организаций. Так как анализ сайтов не позволил получить нужную информацию, было проведено анкетирование самих педагогов детских садов.

Для того, чтобы изучить практику работы дошкольных образовательных организаций по применению программируемых мини-роботов в образовательном процессе, была разработана специальная анкета, состоящая из 9 вопросов. Целью опроса было изучение опыта использования современных образовательных технологий в детских садах Свердловской области. Респондентами стали действующие педагоги дошкольных образовательных организаций из 17 населенных пунктов Свердловской области.

Целью данного исследования являлось определение следующих критериев:

1. Применяют ли педагоги в своей деятельности программируемых мини-роботов?
2. Какие категории педагогов используют программируемых мини-роботов?
3. В освоении каких образовательных областей применяются программируемые мини-роботы?
4. Какова основная цель использования программируемых мини-роботов?
5. Может ли программируемый мини-робот разнообразить занятие?
6. Созданы ли условия в конкретной организации для использования программируемых мини-роботов?
7. Какие достижения есть у педагогов в использовании программируемых мини-роботов?
8. Какие проблемы возникают у педагогов при использовании программируемых мини-роботов?
9. Целесообразно ли использовать программируемых мини-роботов в дошкольной образовательной организации?

Анализ анкет показал, что 27% опрошенных педагогов, не используют в своей деятельности программируемых мини-роботов. Самым распространенным среди используемых роботов оказался Bee Bot («Умная пчела») – 54,5%, Pro-bot авто – 9%, «Робомышь» – 24%.

Больше других специалистов мини-роботов используют воспитатели – 57,6%, учителя-логопеды – 42,4%, педагоги-психологи – 27,3%, дефектологи – 9%, тьюторы – 0%.

Для освоения образовательной области «Познавательное развитие» программируемых мини-роботов используют 57,6% педагогов, «Речевое развитие» – 60,6%, «Социально-коммуникативное развитие» – 42,4%, «Художественно-эстетическое развитие» – 18,2%, «Физическое развитие» – 3%.

Основной целью использования программируемых мини-роботов в образовательном процессе считают развитие психических процессов: мышления, внимания, памяти – 81,8%; обучение азам программирования 66,7%; развитие у детей навыков ориентирования в пространстве 54,5%; помогает развивать речь 6%; является занимательной игрушкой 21,2%.

Все респонденты – 100% считают, что использование программируемых мини-роботов позволяет качественно разнообразить занятия с детьми.

Условия для использования программируемых мини-роботов созданы в дошкольных образовательных организациях у 57,6%, не созданы у 42,4%.

Педагоги рассказали о своих достижениях в использовании программируемых роботов:

Педагоги МАДОУ «Радость» детского сада № 19 города Нижнего Тагила заняли 1 место в Городском конкурсе педагогических проектов «Безопасные дороги детям»;

в МБДОУ детский сад № 87, село Покровское активно разрабатывают задания для детей с использованием Bee Bot «Умная пчела»;

в МБДОУ № 20 село Николо-Павловское осваивают мини-роботов Bee Bot «Умная пчела» и «Робомышь»;

воспитатели МБДОУ «Криулинский детский сад №3» города Красноуфимска публикуют свои статьи в средствах массовой информации;

в МБДОУ № 15, поселок Западный Алапаевского района, педагоги разработали цикл занятий по освоению образовательных областей «Познавательное развитие», «Речевое развитие», «Социально-коммуникативное развитие» с использованием программируемого мини-робота «Робомышь»;

в МАДОУ № 16 «Тополек» города Серова и в МДОУ д/с № 9 «Чебурашка» города Невьянск, учителя-логопеды используют Bee Bot «Умная пчела» на индивидуальных занятиях с детьми-логопатами;

в МАДОУ № 24 «Умка» города Серова проводят открытые педагогические формы для педагогов города по использованию в образовательном процессе программируемых мини-роботов Bee Bot «Умная пчела», Pro-bot авто и «Робомышь»; 8. Респонденты рассказали о своих проблемах по внедрению в образовательный процесс программируемых мини-роботов: недостаточно умений и навыков у педагогов по использованию программируемых мини-роботов – 18,2%, недостаточно возможностей для повышения компетентности педагогов – 33,3%, недостаточное техническое оснащение образовательной организации – 39,4%, нет программируемых мини-роботов в образовательной организации – 9,1%.

В целесообразности программируемых мини-роботов в образовательном процессе дошкольной образовательной организации уверены все респонденты – 100%.

По результатам проведенного исследования, мы можем сказать, что все педагоги, имеют представление о современных образовательных технологиях и использует их в своей профессиональной деятельности. О программируемых мини-роботах педагоги дошкольных образовательных организаций, в большинстве своем, знают и используют в своей деятельности. Применяют роботизированные игрушки воспитатели,

дефектологи, педагоги-психологи и учителя-логопеды. Но не все педагоги имеют возможность использовать в своей деятельности данное оборудование (всего 57,6%), так как в детских садах недостаточно средств на их приобретение.

**Выводы.** Таким образом, использование программируемых мини-роботов в образовательном процессе дошкольных образовательных организаций обусловлено необходимостью оснащения предметно-пространственной развивающей среды в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования и формированием у дошкольников предпосылок к учебной деятельности, в частности алгоритмического мышления. На наш взгляд, применение робототехники в дошкольных образовательных организациях необходимо и своевременно, так как позволяет поднять на более высокий уровень развитие дошкольников, для успешного их дальнейшего обучения в школе.

**Аннотация.** В представленной статье рассматриваются возможности использования программируемых мини-роботов для развития детей дошкольного возраста с учетом условий, существующих в дошкольных образовательных организациях. Помимо этого, представлены результаты исследования педагогов дошкольного образования Свердловской области по использованию программируемых мини-роботов в своей профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** дошкольник, развитие, программируемый мини-робот.

**Annotation.** The presented article examines the possibilities of using programmable mini-robots for the development of preschool children, taking into account the conditions existing in preschool educational organizations. In addition, the results of a study of preschool teachers in the Sverdlovsk region on the use of programmable mini-robots in their professional activities are presented.

**Keywords:** preschooler, development, programmable mini robot.

**Литература:**

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17.10.2013г. № 1155 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

2. Бараникова Н.А. Программируемый мини-робот «Умная пчела». Методическое пособие для педагогов дошкольных образовательных организаций [Электронный ресурс]. - Москва: ООО «Группа Компаний «Активное обучение», 2014. - 1 CD-ROM.

3. Скотников О.А. Мини-робот «Умная пчела»: Развитие пространственных представлений и алгоритмического мышления у детей 5 лет // Дошкольное воспитание. 2016. № 11. С. 85-89.

УДК 159.9

## ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ У СТУДЕНТОВ

*магистрант Суркова Татьяна Александровна  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
Воронежский государственный педагогический университет (г. Воронеж);  
кандидат психологических наук, доцент Аврамова Татьяна Ивановна  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
Воронежский государственный педагогический университет (г. Воронеж)*

**Постановка проблемы.** Происходящие в нашей стране политические и экономические перемены и кризисы, различные природные бедствия, способствуют повышению эмоционального напряжения у населения. Неудовлетворённость жизнью, неуверенность в завтрашнем дне, раздражительность, тревога, агрессивность, депрессия стали широко распространены среди людей. Трудные жизненные ситуации, стрессы, конфликты предъявляют все более высокие требования к ресурсам личности. Стремительное распространение коронавирусной инфекции COVID-19 вносит в нашу жизнь ещё больше беспокойства: растёт число заболевших и умерших, рушится бизнес, закрываются границы. Люди вынуждены постоянно сидеть дома, работать и учиться удалённо. Базовые потребности в безопасности и потребности в любви, социальных связях, привязанностях, общении, совместной деятельности фрустрируются. Опасность состояния фрустрации состоит в том, что появляется деструктивное поведение (уход от реальности, вредные привычки и зависимости, асоциальное поведение). Поэтому в последнее время возрастает интерес к изучению эмоциональной устойчивости.

Проблема эмоциональной устойчивости особенно остро стоит в молодёжной среде, так как этот возраст наиболее подвержен разнообразным влияниям внешней среды, влияющим на уровень эмоционального здоровья.

Сейчас активно продолжается реформирование системы образования, основной целью которого является создание эффективной системы непрерывного образования, обеспечивающей ориентацию его на удовлетворение запросов личности и общества, поэтому необходимо способствовать развитию эмоциональной устойчивости у студентов с целью повышения эффективности их будущей деятельности. Студенческий период жизни наиболее продуктивен для развития эмоциональной устойчивости, сознательной саморегуляции и самоконтроля.

В связи со спецификой современной действительности, предъявляющей высокие требования к эмоциональным ресурсам студентов, возникает необходимость изучения и развития эмоциональной устойчивости на этапе обучения профессии.

**Изложение основного материала исследования.** В отечественной психологии изучением эмоциональной устойчивости занимались такие исследователи, как Аболин Л.М., Баранов А.А., Гольева Г.Ю., Дьяченко М.И., Пономаренко В.А., Савина Т.А. и др.

Однозначного определения понятия эмоциональная устойчивость не существует. В технических науках устойчивость — это способность испытывать внешние воздействия без разрушения.

Некоторые авторы рассматривают эмоциональную устойчивость как «устойчивость эмоций», при этом под «устойчивостью эмоций» понимаются и эмоциональная стабильность, и устойчивость эмоциональных состояний и отсутствие склонности к частой смене эмоций.

Варданыч Б.Х. [2] и ряд других авторов считают, что эмоциональная устойчивость равнозначна эмоциональной стабильности, устойчивости определенного эмоционального состояния.

Аболин Л.М. [1] рассматривает эмоциональную устойчивость как интегративное свойство личности, способствующее успешной реализации деятельности в стрессовых ситуациях. Согласно его исследованиям, эмоциональная устойчивость является функциональной системой эмоционального регулирования деятельности.

Эмоциональная устойчивость, по мнению Савиной Т.А. [3], является качеством личности, отдельные аспекты которого: уравновешенность, стабильность, сопротивляемость, позволяющее противостоять неблагоприятному давлению обстоятельств, сохранять здоровье и работоспособность в различных жизненных испытаниях.

Опираясь на концепцию о психопластике личности, эмоциональную устойчивость определили как способность индивидуума к адекватному и гибкому реагированию на значимые изменения внутренних и внешних факторов, а также как свойство личности противостоять фрустрации и стрессогенным воздействиям. К внешним факторам относятся факторы социальной среды, а внутренние факторы – это мотивационные, эмоциональные, волевые, когнитивные и перцептивные факторы.

К основным аспектам эмоциональной устойчивости можно отнести:

1. Особенность характера.
2. Текущее эмоциональное состояние (настроение).
3. Волевою и разумную способность контролировать и регулировать свои эмоции, в частности, свой гнев (эмоциональный интеллект).

Для исследования эмоциональной устойчивости у студентов мы выбрали следующую батарею диагностических методик:

1. Опросник оценки нервно-психической устойчивости ЛВМА им. С.М. Кирова [4].
2. Миссисипская шкала ПТСР Н.М. Кеан, Дж.М. Кэддел., К.Л. Тэйлор [4].
3. Методика Н. Холла на определение уровня эмоционального интеллекта (Шкалы «Управление своими эмоциями», «Самомотивация») [5].

**Выводы.** Эмоциональная устойчивость как ключевая компетенция студента интегративна по своей природе. Она выражается в неподверженности эмоциональных состояний и процессов деструктивным влияниям внешних и внутренних условий и включает в себя совокупность знаний, умений и отношений, необходимых для эффективной реализации основных направлений профессиональной деятельности.

Эмоциональная устойчивость позволяет конструктивно решать проблемы в профессиональной и социальной сферах, позволяет личности противостоять жизненным трудностям, неблагоприятному давлению обстоятельств.

Практическое значение проблемы эмоциональной устойчивости заключается в том, что эмоциональная устойчивость создаёт основу внутренней гармонии, полноценного психического и физического здоровья, высокой работоспособности, надёжности, эффективности и успеха учебной деятельности.

**Аннотация.** Статья раскрывает необходимость исследования эмоциональной устойчивости у студентов.

**Ключевые слова:** эмоциональная устойчивость, внутренние факторы, внешние факторы.

**Annotation.** The article reveals the need to research emotional stability in students.

**Keywords:** emotional stability, internal factors, external factors.

**Литература:**

1. Аболин Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека / Л.М. Аболин. – Казань: Эксмо, 2007. – 280 с.
2. Варданыч Б.Х. Механизмы регуляции эмоциональной устойчивости / Б.Х. Варданыч // Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы. – М.: Академия, 2003. – 543 с.
3. Савина Т.А. Формирование эмоциональной устойчивости будущего педагога / Т.А. Савина // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – Калининград: БГАРФ, 2010. – №2 (12). – С. 147-154.
4. Субботин С.В. Устойчивость к психическому стрессу как характеристика метаиндивидуальности учителя: автореф. дис. ...канд. психол. наук / С.В. Субботин. – Пермь, 2000. – 123 с.
5. Фетискин Н.П. Социально – психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М., 2005. – 469 с.

УДК 371

## ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВКУСА СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ: СРЕДОВЫЙ ПОДХОД

*старший преподаватель кафедры музыкальной педагогики  
и исполнительства Теленская Дарья Юрьевна  
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
Федерального государственного автономного  
образовательного учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)*

**Постановка проблемы.** Современный мир пестрит различными явлениями, носящими часто асоциальной и разрушающий характер. Это касается не только асоциальных проявлений в обществе, но и художественной и общей культур. Молодые люди не умеют различать хорошее и плохое, чёрное и белое, правильное и неправильное. В связи с этим перед современными педагогами возникает задача формирования концепции художественного вкуса у молодого поколения, которая позволит им создавать и следовать правильным нравственно-ценностным тенденциям, придерживаться верного вектора развития. Художественный вкус лежит в основе такого вектора, а также в значительной степени формирует личностный потенциал человека.

Под художественным вкусом современные исследователи в области педагогики понимают определённую способность человека к верному ранжированию объектов существующей действительности с

точки зрения собственного представления о них, а также в соответствии со знанием значимых для конкретного класса объектов характеристик и свойств [3].

Иными словами, художественный вкус – определенный художественный опыт, который устанавливает и уточняет систему координат для конкретного класса художественных объектов. Развитие такого вкуса, его возникновение и воспитание напрямую зависят от социальной деятельности каждого отдельно взятого объекта. Он всегда формируется посредством искусства, за счет чего как бы предоставляет каждому субъекту социокультурных отношений понимание норм общества, которые одобряют то или иное проявление объекта. Кроме того, ключевым результатом формирования художественного вкуса необходимо считать художественные стандарты, а также общезначимые критерии, в соответствии с которыми субъект смотрит на мир, какие-либо его объекты. Иными словами, художественный вкус напрямую зависит от той среды, в рамках которой он развивается и формируется. Среда может активно повлиять на структуру художественного вкуса, а также дополнить его, в то время как он отражает средовую специфику и ценность [3].

При этом, как отмечают многие исследователи, художественный вкус нельзя сводить к проявлению способностей, к потенциальным возможностям субъекта. Важно понимать, что художественный вкус – это комплекс и потенциального вкуса, и реального. Иными словами, при формировании такого вида художественного отношения к действительности современным педагогам важно учитывать этот аспект. Необходимо осознавать, что художественный вкус не может формироваться без художественной деятельности, которая составляет определённый пласт процессов художественного творчества. Творчество же связано с раскрытием способностей человека не только к созданию новых и принципиально отличных от предыдущих объектов, обладающих собственным комплексом свойств и технологий, но и к пониманию, оценке произведений искусства, чувственному восприятию художественных произведений [3].

**Изложение основного материала исследования.** В системе художественного вкуса важную роль играет и эстетическая развитость личности. Она формируется в ходе так называемой насмотренности, формирующейся в ходе изучения и рассмотрения объектов художественного искусства. Художественный вкус определяет характер отношений субъекта эстетического воспитания с непосредственно социокультурной средой, социокультурного пространства, а также в значительной мере лежит в основе самореализации индивида не только в профессиональной и социальной деятельности, но и в художественной.

Исходя из этого, можно заключить, что художественный вкус представляет собой некую духовно-практическую характеристику особой деятельности, которая отражает творческое отношение личности к результатам художественной практики. Помимо этого, он отражает восприятие и систему познания искусства человеком в рамках конкретных исторических условий. Многие исследователи считают, что художественный вкус является некой разновидностью эстетического вкуса, который обладает более широким диапазоном [2].

Кроме того, художественный вкус позволяет человеку освоить произведения искусства, поскольку является средством не только восприятия, но и преобразования, что позволяет ему оказывать активное влияние на систему духовно-практической деятельности человека. Он – достаточно важное личностное качество, поскольку позволяет человеку выстраивать собственную концепцию понимания искусства и его элементов, выражать собственное мнение относительно тех или иных результатов художественной деятельности, а также развивать индивидуальность, самореализовываться в творческом плане.

Развитие такого вкуса зависит от формирования у личности понимания идеалов и существующих в реальности их воплощений. Идеализм здесь проявляется в виде формирования определённых канонов, которым необходимо следовать, а также к которым сводится любая художественная практическая деятельность. Однако нельзя говорить, что художественный вкус базируется на стереотипных пониманиях результатов искусства. Здесь есть место уникальности и эстетичности, однако идеализация выступает в роли некоего мерила, личностной канонизации тех или иных произведений искусства.

Исходя из этого, мы можем сделать вывод о том, что художественный вкус – крайне сложная и многогранная нравственно-духовная область, составляющая определённый личностный потенциал молодого человека [1].

Для наиболее полного понимания специфики художественного вкуса и его развития у студенческой молодёжи нам представляется необходимым кратко описать средовый подход, который нашел свое применение в современной педагогической науке. Он характеризуется применительностью в рамках описания и разъяснения социальной детерминации процесса развития человека. Некоторые исследователи предлагают рассматривать его с двух различных позиций: с позиции динамики его собственного развития и с позиции его причастности к системе связи с спецификой социокультурной эпохе, в рамках которой он развивается. Исходя из этого, можно сказать, что существуют этапы развития средового подхода, каждый из которого обладает собственной спецификой и наделён определёнными свойствами.

Именно такой подход позволяет нам учитывать культурологические характеристики эпохи, которые оказывают влияние на изменение и деформацию различных социальных механизмов в рамках образовательной деятельности, а также сопоставлять художественный опыт предшественников с современным художественным опытом. Кроме того, в ходе применения такого подхода мы можем выявить направления развития художественного вкуса у студенческой молодёжи, посредством выявления активности современного человека в рамках образовательно-воспитательной деятельности. Это позволяет нам выявить наиболее полные и позволительные элементы, механизмы и инструменты формирования художественного вкуса у современных молодых людей [3].

**Выводы.** Из всего вышесказанного следует заключить, что художественный вкус – необходимая составляющая каждого целостного индивида, способность стимулировать его не только к художественной деятельности, но и к осознанию собственного места, собственного творчества в системе социокультурных взаимоотношений. Он позволяет человеку оценивать и воспринимать результаты художественной деятельности в соответствии с существующими у него принципами личной идеологии.

**Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению специфики процесса формирования и становления такой устойчивой нравственно-оценочной структуры, как художественный вкус. При этом особое внимание уделяется ключевому подходу, в контексте которого такой процесс может быть реализован максимально положительно и правильно – средовый. Рассматриваются предпосылки формирования художественного вкуса у молодых людей, а также актуализируется приобретение такого вкуса средствами, предоставляемыми современными педагогами в ходе профессиональной подготовки личности.

**Ключевые слова:** формирование художественного вкуса у молодежи, эстетический вкус, эстетическое восприятие мира, средовый подход к формированию художественного вкуса, средовый подход в педагогике.

**Annotation.** The article is devoted to the consideration of the specifics of formation and development of such a stable moral and evaluative structure as artistic taste. At the same time, special attention is paid to the key approach, in the context of which such a process can be implemented as positively and correctly as possible - environmental. The preconditions for the formation of artistic taste in young people are considered, and the acquisition of such taste by means provided by modern teachers in the course of professional training of an individual is actualized.

**Keywords:** the formation of artistic taste among young people, aesthetic taste, aesthetic perception of the world, an environmental approach to the formation of artistic taste, an environmental approach in pedagogy.

#### **Литература:**

1. Бирюков, М.Ю. Современные подходы к формированию художественного вкуса / М.Ю. Бирюков // Известия ВГПУ. – 2013. – № 10 (85).
2. Менг, Т.В. Средовый подход к организации образовательного процесса в современном вузе / Т.В. Менг // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2008. – № 52.
3. Мохонько, А.П. Сущность художественного вкуса и его генезис / А.П. Мохонько // Вестник ТГУ. – 2013. – № 5 (121).

УДК 159.923.2

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ВОСПИТАТЕЛЯ**

*кандидат педагогических наук, доцент Тельнова Жанна Николаевна  
Омский государственный педагогический университет (г. Омск);  
кандидат психологических наук, доцент Ожогова Елена Геннадьевна  
Омский государственный педагогический университет (г. Омск)*

**Постановка проблемы.** В настоящее время система образования в России претерпевает серьезные изменения и преобразования, которые вызваны тенденциями времени: глобализацией, информатизацией, ускорение темпов жизни и т.д. Это привело к пересмотру общественных ценностей, культурных и идеологических ориентиров, что не могло не затронуть все ступени образования.

Новый формат профессиональной деятельности педагога побуждает обратить внимание на личностно-профессиональные характеристики современного педагога. Отдельного рассмотрения требует дошкольное образование как начальный этап становление растущей личности. Впервые за историю дошкольного образования в 2012 году в тексте Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» дошкольное образование становится частью общего образования, его первой ступенью [9]. Главной отличительной особенностью ФГОС дошкольного образования, является то, что в нем нет формализации и нормативов. При проведении сравнительного анализ стандартов разных поколений авторский коллектив ученых (Т.С. Гришина, И.А. Сабирова, С.И. Филимонова) отмечает: «...в качестве итога освоения программы рассматривается не сумма усвоенной индивидом информации, а целевые ориентиры, то есть социально-нормативные возрастные характеристики возможных достижений ребенка, его способность самостоятельно применять свои знания и навыки в новых, нестандартных ситуациях. Ранее упор делался на эталон взрослого, как главного и направляющего ребенка в его деятельности» [1, с. 19-20]. Как подчеркивают ученые С.Л. Мельников и Р.К. Корнеев: «В этой ситуации важна не только профессиональная компетентность, но и потребность воспитателя развиваться, адаптироваться к новым условиям, применяя и реализуя свой потенциал, в том числе и творческий» [4, с. 314].

Возвращаясь, к проблеме личности воспитателя в контексте профессионально-педагогической деятельности, заметим, что именно личность воспитателя является главным условием социализации, развития, воспитания, обучения ребенка. Поэтому вопрос о том, какими личностными характеристиками должен обладать воспитатель, чтобы эффективно реализовывать выше названные функции является ключевым. В случае, когда конструктивное влияние личности воспитателя снижается, и в силу разных обстоятельств (технологизации, формализации и бюрократизации образовательного процесса), подменяется опосредованным безличным взаимодействием, это неизбежно приводит к серьезным педагогическим ошибкам и просчетам. Этот же печальный итог, может быть, когда в систему образования приходят профессионально непригодные люди. Как справедливо отмечает Р.С. Немов: «В современном цивилизованном обществе педагог является фигурой, которая требует особого внимания, и там, где его место занимают недостаточно профессионально подготовленные люди, в первую очередь страдают дети, причем потери, которые здесь возникают, обычно невосполнимы. Это требует от общества создания таких условий, чтобы среди учителей и воспитателей оказывались люди, которые наиболее подготовлены интеллектуально и морально к работе с детьми, а это по плечу далеко не каждому человеку» [5, с. 528].

Важно подчеркнуть, среди всех представителей педагогической профессии воспитатель занимает одну из уникальных позиций, которая обеспечивает многостороннее и гармоничное влияние на ребенка. Именно воспитатель обеспечивает психологическую безопасность и формирует основу для всестороннего развития ребенка. Во-первых, создает условия и осуществляет физическое развитие (закаливание, прогулки на свежем воздухе, разнообразные физические упражнения, подвижные игры, занятия и др.). Во-вторых, развивает основные психические процессы: восприятие, внимание, память, речь, мышление, творческое воображение. В-третьих, сопровождает личностное развитие ребенка; способствует развитию личностных качеств (волевых, интеллектуальных, нравственных). В-четвертых, осуществляет эстетическое развитие и учит находить красоту в художественном творчестве, в природе и в жизни. В-пятых, формирует зачатки самостоятельности, саморегуляции и дисциплины, а также развивает коммуникативные умения и знакомит с различными формами социального поведения. Можно продолжать перечислять другие важные функции воспитателя и направления его работы. Наш взгляд, следует отметить, что вместе с воспитателем ребенок-дошкольник проходит основные вехи и тенденции взросления (перечислим лишь некоторые): 1) от произвольности психической деятельности к произвольности; 2) от синкретического, трансдукционного допонятийного мышления к первичным формам понятийного мышления (старший дошкольный возраст);

3) от инфантильности и безынициативности к самостоятельности и целеустремленности; 4) от примитивных витальных эмоций к сложным чувствам (интеллектуальны, нравственным) и культурно обусловленным социальным эмоциям (стыд, вина и др.); 5) от эгоистической личностной направленности к сотрудничеству и альтруизму; 6) от фрагментарного представления об окружающей действительности до целостной картины мира; 7) от полного незнания до формирования первичных представлений о себе, мире, природе, окружающих людях и др.

**Изложение основного материала исследования.** В рамках данной статьи нам было важно провести анализ основных личностных характеристик воспитателя, которые составляют его портрет личности. Прежде чем перейти к конкретному рассмотрению заявленной идеи заметим, что авторы не стремились, и не претендуют на создание новой структурной модели личности. Скорее, старались привлечь внимание к проблеме личности воспитателя, в большей мере, придерживаясь, аспектного и феноменологического подходов. Вместе с тем, анализируя, основные характеристики портрета личности воспитателя мы опирались на концептуальные идеи и взгляды: Е.А. Климова, Э.Ф. Зеера, А.К. Марковой, Н.В. Кузьминой, И.А. Зимней, Л.М. Митиной, Л.А. Коростылевой, Л.С. Подымовой, Л.А. Сизовой и др. [2; 3].

Теоретический анализ современных литературных источников позволяет условно представить портрет личности воспитателя в соответствии с четырьмя основными блоками: *I блок – ценности и смыслы воспитателя; II блок – профессиональное самосознание личности воспитателя; III блок – профессионально важные качества личности воспитателя. IV блок – биологически обусловленные личностные характеристики.*

Рассмотрим более подробно выше представленные блоки портрета личности воспитателя ДОО.

#### **I блок – ценности и смыслы воспитателя.**

Основой профессионального развития и базовым основанием личности воспитателя являются **педагогические ценности**. Ценности выступают в качестве ориентиров, которые полезны, нужны людям в качестве цели или идеала [7].

Какие же ценности должны быть в основании личности современного воспитателя? По мнению Е.А. Руденко: «Основой современной стратегии образования является его гуманизация, суть которой заключается в признании абсолютной ценности человека, приоритета его прав на свободное развитие и полноценную реализацию способностей и интересов» [7]. Таким образом, **высшей педагогической ценностью является личность ребенка**. Однако, чтобы эта ценность вошла в сознание педагога, в систему его личностных ориентиров, необходимо изменение самого педагога, смена его образа мыслей и поступков, личностных установок. В связи с этим особенно актуальной становится позиция К. Роджерса, который считал, что в основе ценностно-смысловой трансформации должны лежать такие личностные установки как: 1) «подлинность», 2) «одобрение», «принятие», 3) «эмпатическое понимание» [6].

Так, «**подлинность**» предполагает открытость педагога своим собственным мыслям и переживаниям, способность транслировать их в межличностном общении с учениками, воспитанниками. «**Одобрение**», «**принятие**», представляет собой внутреннюю уверенность педагога в возможностях и способностях каждого ребенка. Одобрение и принятие воспитанника предполагает признание многогранности личности, которой свойственны различные чувства, и черты. И, наконец, «**эмпатическое понимание**» выражается в видении педагогом внутреннего мира и поведения каждого ребенка с его внутренней позиции, как бы глазами ребенка. Эта установка альтернативна типичному для традиционного образования и воспитания «оценочного понимания» – через приписывания ребенку фиксированных оценочных клише или ярлыков [6, 7].

#### **II блок - профессиональное самосознание личности воспитателя.**

Данный блок включает такие интегративные характеристики как:

1) профессиональное самоотношение, которое включает самооценку (она складывается на основе обобщенного анализа своих профессиональных успехов и неудач) и осознание себя как профессионала (отношение с субъектами труда – воспитанниками, родителями); 2) профессионально-педагогическую позицию, которая может быть определена как устойчивая система отношений педагога к различным сторонам педагогической деятельности, и соответствующем поведении и поступках педагога; 3) профессиональную идентичность, можно обозначить как интегративную и стабильную характеристику личности педагога, позволяющую разделять ценности профессионального сообщества, удерживать профессиональную позицию и сохранять профессиональный образ воспитателя; 3) профессиональная рефлексия педагога, которая выступает как регулирующий механизм психики направленный на эффективную адаптацию педагога, приобретение и анализ профессионального опыта, а также организацию и проработку целостности психики и профессионального сознания [10].

#### **III блок – профессионально важные качества личности воспитателя.**

Чаще всего, в качестве базового основания личности педагога отмечают индивидуальное сочетание личностных качеств. Важно подчеркнуть, что личностные качества, формируются в профессиональной педагогической деятельности и зачастую способствуют ее эффективности. Анализ профессионально важных качества личности воспитателя целесообразно начать с определения, из которого следует, что **профессионально важные качества (ПВК) – это способности человека к деятельности в широком смысле слова, выступающие в роли внутренних психологических характеристик субъекта, в которых выражаются внешние специфические воздействия факторов трудового процесса как форма профессиональных требований к человеку** [8].

В психолого-педагогической литературе нет единого подхода к определению личностно-профессиональных качеств педагога. Если попытаться обобщить научные взгляды таких выдающихся исследователей как Ф.Н. Гоноболин, Л.М. Митина, Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобская, А.К. Марковой и др., то становится ясно, что среди всех профессионально важных качеств особенно важны: любовь к детям, доброжелательность, дисциплинированность, целеустремленность, коммуникабельность тактичность, сдержанность, ответственность, терпение, справедливость, эмпатийность, педагогическое предвидение и эрудиция, наблюдательность, инициативность, чуткость, креативность, порядочность, стремление к самосовершенствованию и т.д. [2; 3].

В свете последних социально-экономических перемен и смены образовательных парадигм необходимыми профессионально важными качествами воспитателя можно считать **гибкость, мобильность, толерантность, открытость новому профессиональному опыту, педагогический оптимизм.**

#### **IV блок - биологически обусловленные личностные характеристики.**

Данный блок личностных характеристик в основном генотипически обусловлен и включает: 1) тип высшей деятельности, который определяет темпераментальные характеристики (пластичность психических процессов, темп протекания психических реакций, реактивность, эмоциональная возбудимость, активность, стрессоустойчивость, адаптивность и др.); 2) тип работоспособности. Он определяет функциональные возможности, ресурсы, а также темп работоспособности, позволяющий выполнять трудовую деятельность эффективно в установленный период времени, сохраняя ее показатели на высоком количественном и качественном уровне (он может быть ровным и устойчивым в течение дня или исходный высокий уровень сохраняется до середины дня и резко снижается в конце дня и т.д.); 3) педагогические способности (речевые, организаторские, перцептивные, дидактические и др.), которые частично детерминированы задатками. В деятельности воспитателя педагогические способности наряду с другими характеристиками личности также определяют успешность ее выполнения.

**Выводы.** Таким образом, проведенный теоретический анализ личностных характеристик воспитателя с учетом изменения требований к профессионально-педагогической деятельности позволил нам условно определить главные составляющие личности, которые можно обобщенно приставить как психологический портрет личности современного воспитателя. Он включает: ценности и смыслы педагога (как базовые личностные ориентиры); профессиональное самосознание личности воспитателя (включающее такие компоненты как самоотношение, самооценка, профессиональная рефлексия, профессиональная позиция личности и идентичность); профессионально важные качества личности воспитателя и биологически обусловленные личностные характеристики (темпераментальные свойства, тип работоспособности и способности). Полученные результаты могут служить ориентиром для дальнейших исследований по данной научной проблеме. В практическом образовании позволят наметить цели профессионального воспитания будущих педагогов ДОО.

**Аннотация.** В данной статье на основании теоретического анализа раскрывается роль личности воспитателя в развитии личности ребенка. Предложен подход к определению портрета личности современного воспитателя, который включает четыре блока: ценности и смыслы педагога, профессиональное самосознание, профессионально важные качества, биологически обусловленные характеристики личности.

**Ключевые слова:** воспитатель, профессиональные ценности и смыслы, профессиональное самосознание, профессионально важные качества личности, биологически обусловленные личностные характеристики.

**Annotation.** In this article, based on theoretical analysis, the role of the educator's personality in the development of the child's personality is revealed. An approach to defining the personality portrait of a modern educator is proposed, which includes four blocks: values and meanings of the teacher, professional self-awareness, professionally important qualities, and biologically determined personality characteristics.

**Keywords:** educator, professional values meanings, professional self-awareness, professionally important personal qualities, biologically determined personal characteristics.

#### **Литература:**

1. Гришина Т.С., Сабирова И.А., Филимонова С.И. Дошкольное образование как первая ступень общего образования / Т.С. Гришина, И.А. Сабирова, С.И. Филимонова // Физическая культура, спорт и здоровье в современном обществе: сборник научных статей Всероссийской с международным участием очно-заочной научно-практической конференции. Под редакцией Г.В. Бугаева, О.Н. Савинковой. – Воронеж. Издательско-полиграфический центр "Научная книга", 2017. С. 19-23.
2. Демидова И.Ф. педагогическая психология: учебное пособие / И.Ф. Демидова. – Ростов н/Д: Феникс, 2009. – 315 с. – (Высшее образование).
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2008. – 384 с.
4. Мельников С.Л., Карнеев Р.К. Динамика мотивационно-смысловой сферы воспитателей ДОО / С.Л. Мельников, Р.К. Карнеев // Вестник брянского государственного университета. – 2017. - № (4) 34. – С. 314-320.
5. Немов Р.С. Психология: Учебн. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 4-е изд. – М.: Гуманит. изд. цент ВЛАДОС, 2001. – Кн. 2: Психология образования. – 608 с.
6. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. / К. Роджерс, Д. Фрейберг – М.: Смысл, 2019 – 527 с.
7. Руденко Е.А. педагогические ценности учителя начальных классов / Е.А. Руденко // Плюс до и после – 2004. – № 4 С. 1-2.
8. Толочек, В.А. Современная психология труда: учеб. пособие для вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / В.А. Толочек. – СПб.: Питер, 2005. – 479 с.
9. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (Утв. приказом МОиН РФ от 29 декабря 2012 г № 273-ФЗ) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/)
10. Шаров А.С. О-граниченный человек: значимость, активность, рефлексия / А.С. Шаров; Ом. гос. пед. ун-т. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2000. – 357с.

*студентка Тихонова Александра Павловна  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);  
кандидат педагогических наук, доцент,  
заведующий кафедрой искусств Овсянникова Оксана Александровна  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)*

**Постановка проблемы.** В современном образовательном процессе перед преподавателями изобразительного искусства встает проблема применения в обучении развивающих возможностей средств массовых коммуникаций. Само понятие «массовые коммуникации» подразумевает процесс распространения информации с помощью технических средств, к которым относятся радио, пресса, телевидение и Интернет [6]. Внедрение их в процесс обучения изобразительному искусству может стать полезной альтернативой, которая будет повышать интерес к предмету и развивать художественный кругозор обучающихся. К сожалению, современное образование не до конца раскрывает и использует положительные стороны, возможности массовых коммуникаций.

Для развития способности смотреть на предметы искусства с разных сторон, важно использовать средства массовой коммуникации, изучая цифровое искусство. Безусловно, информацию, которую мы получаем благодаря телевидению, радио и печати, в полной мере достаточно для определенного художественного саморазвития, однако, по мнению В.П. Шумилина, И.П. Федоровой, Интернет является одним из самых передовых и удобных изобретений человечества [12], [11]. При этом возникают вопросы: «Каковы возможности средств массовых коммуникаций в развитии художественного кругозора обучающихся?». Важным фактором в Интернет-пространстве является наличие массы различных тематических сайтов, электронных журналов и книг, которые посвящены теме изобразительного искусства. Существует множество видео и аудио руководств, затрагивающих историческую составляющую изобразительного искусства, изучение которых происходит намного интереснее, так как деятельность приобретает интерактивный характер.

Ранее значительное влияние на общество имело телевидение, которое широкими шагами захватывало человеческие массы, внедряя и продвигая технологии в привычный уклад жизни [7]. Именно оно формировало медиа-искусство, которое базировалось на симбиозе аудио и видео материалов. С приходом Интернет-эры в искусство пришли графические художники, творчество которых можно найти на различных веб-страницах. Их работы можно найти и обсудить на определенных форумах, где ученики могут ознакомиться с различными мнениями на счет данных предметов цифрового искусства. Помимо своих работ, художники делятся и собственными взглядами, касающимися художественных вопросов и технологий. Таким образом, возможности массовых коммуникаций в медиа-искусстве достаточно широки. Однако преподавателям изобразительного искусства важно знать, какие именно источники стоит преподнести учащимся, так как Интернет является крайне коварной средой. Помимо действительно полезных источников информации, здесь можно наткнуться на «мусорные», а иногда и вредоносные материалы.

В связи с тем, что цифровое искусство тесно связано с нынешними интересами молодого поколения к новым, постоянно совершенствующимся средствам массовой коммуникации, оно может оказать эффективное влияние на связь вне школьного и школьного обучения [5]. Кроме того, влияние новых технологий на современное изобразительное искусство гарантирует неоспоримый рост потенциального интереса к медиа-искусству в подростковых и молодежных сообществах. В связи с этим возникает проблема: «*Как вовлечь подростков в процесс обучения изобразительному искусству и развить их художественный кругозор средствами массовых коммуникаций?*».

**Изложение основного материала исследования.** Обратимся к рассмотрению понятия «художественный кругозор». *Художественный кругозор личности* - это объем познаний, интересов, представлений, идеалов личности о мире художественно-эстетической действительности [10]. Какие знания, представления можно развивать у подростков средствами массовых коммуникаций? Прежде всего, стоит отметить знания по истории искусств, в рамках которой ученики узнают о большом количестве направлений в живописи, графике и архитектуре. Имея представление о множестве видов художественной деятельности, подросток приобретает собственные убеждения и любимые стилистики. Немаловажен и процесс дискуссии, когда ученики могут делиться своими взглядами относительно картин различных авторов, собственными техниками рисования и т.д.

Иногда подростки теряются при выборе достоверного источника знаний. В таком случае можно посоветовать несколько весьма полезных сайтов, посвящённых изобразительному искусству.

Гигантский онлайн-музей «Gallerix» будет полезен каждому начинающему и опытному художнику [9]. Здесь собраны коллекции различных музеев, публикуются современные работы русских и зарубежных художников, а многие картины художников «старой школы» детально разобраны как с исторической точки зрения, так и со стороны искусствоведения.

Журнал «Искусство», который издаётся с 1933 года, может быть полезен в качестве литературного источника при различных научных работах, так и просто интересен для личного ознакомления и расширения своих знаний, касающихся изобразительного искусства [2]. Со временем он меняется, опираясь на современные тенденции и новинки в области творчества. В журнале рассматриваются актуальные статьи и работы, посвященные искусству в России и за рубежом. Каждый номер выпуска имеет свою тематику, посвящен отдельной проблеме, касающейся актуальной художественной жизни нынешнего поколения, или переосмысления культурных течений прошлого.

Начинающим художникам будет интересно почитать статьи о значении таланта, о работе художника на заказ, о том, как смотреть и понимать современные произведения искусства - объекты, перформансы, инсталляции.

Так же не стоит упускать из внимания журнал «Юный художник», выпускающийся с 1936 года, который будет интересен в первую очередь для детей и подростков, а также молодых начинающих художников [3]. Интересной особенностью журнала является его ориентированность на регионы. Здесь без труда можно найти статьи, посвященные искусству, подходящие для школьников, так как они написаны достаточно простым и понятным языком. В то же время журнал предлагает научные и практические статьи для учителей изобразительного искусства. Так же «Юный художник» предлагает читателю разнообразные детские и подростковые профессиональные выставки по рисунку и живописи.

«World Art» - база данных по живописи [8]. Данный ресурс представляет собой виртуальную художественную галерею, посетив которую, каждый начинающий художник, сможет посмотреть на прекрасные произведения искусства, созданные великими мастерами. Список художников находится в левой части сайта, где имена живописцев размещены по алфавиту для удобства поиска. На страничке каждого из них можно увидеть не только лучшие картины мастеров, но и даты их жизни и краткие биографии с указанием на литературный первоисточник.

В данное время стал популярен сайт «Pinterest» - это официальный интернет-сервис, фото хостинг, позволяющий пользователям добавлять в режиме онлайн изображения, помещать их в тематические коллекции и делиться ими с другими пользователями [4]. Изображения можно «приколоть» к коллекциям, которые называются «досками». Сайт весьма удобен в использовании, и с помощью него ученик всегда сможет набраться вдохновения или оценить работы других художников. Однако тут присутствует множество ненужных или мало полезных изображений, а многие работы различных авторов могут попадать в сеть сайта под именем других пользователей. Поэтому возникает проблема, связанная с выработкой навыка отсеивания ненужной информации. Уметь правильно отбирать и усваивать полученный материал весьма важное и полезное умение, так как невозможно освоить всю информацию, накопленную человечеством. Важно ставить четкую цель исследования или поиска информации на определенную тему. В процессе поиска можно натолкнуться на совершенно отдаленную от заданной темы информацию, которая может помешать изучению основной проблемы. Часто подростки теряются в большом количестве информации из-за недостатка внимания или целеустремленности. Например, при поиске изображений графических работ различных художников и теоретического материала по ним, из внимания исключаются живописные или рукодельные предметы искусства.

Педагогу стоит заострять внимание на конечной цели и направлять ученика именно на поиск и анализ изучаемой проблемы. Также важно и самостоятельное изучение изобразительного искусства, когда работа или поиск информации задается в качестве домашнего задания.

**Выводы.** Таким образом, при получении необходимого и довольно широкого объема знаний с помощью средств массовых коммуникаций, у обучающихся складывается собственное мнение и отношение к изобразительному искусству. Кому-то будет близок академизм - направление в европейской живописи XVI-XIX веков, кому-то - абстракционизм - направление искусства, отказавшееся от приближенного к действительности изображения форм в живописи [1]. При развитии навыка отбора и анализа информации в средствах массовых коммуникаций, обучение и развитие в сфере изобразительного искусства может достигать высоких результатов, так как в этом случае развивается художественный кругозор и человек учится видеть мир искусства не только под своим углом, но и под углом зрения других людей – художников, дизайнеров, искусствоведов.

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме развития художественного кругозора подростков с помощью средств массовых коммуникаций. Рассмотрены понятия «художественный кругозор», «массовые коммуникации», их средства. Описаны примеры развития художественного кругозора подростков при использовании сайтов, баз данных по живописи, при изучении различных журналов по искусству. Представлено несколько источников средств массовой коммуникации, которые помогут на начальных этапах развития художественного кругозора обучающихся.

**Ключевые слова:** художественный кругозор, журнал, сайт, средства массовой коммуникации.

**Annotation.** The article is devoted to the problem of developing the artistic Outlook of teenagers using mass media. The concepts of "Artistic horizon", "mass communications", and their means are considered. Examples of the development of the artistic Outlook of Teenagers when using websites, databases on painting, when studying various art magazines are described. There are several sources of mass communication that will help at the initial stages of the development of students' artistic horizons.

**Keywords:** Artistic horizon, magazine, website, mass communication media.

#### Литература:

1. Власов В.Г. Стили в искусстве: словарь. – Санкт-Петербург: Кольна, 1995.
2. Журнал «Искусство». [Электронный ресурс] <http://iskusstvo-info.ru/> (дата обращения 01.05.2020).
3. Журнал «Юный художник». [Электронный ресурс] <http://юный-художник.рф/> (дата обращения 01.05.2020).
4. Интернет-сервис «Pinterest». [Электронный ресурс]. <https://www.pinterest.ru/> (дата обращения 01.05.2020).
5. Красильников И.М. Педагогика цифровых искусств новое направление развития теории и практики художественного образования. [Электронный ресурс]. <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogika-tsifrovyyh-iskusstv-novoe-napravlenie-razvitiya-teorii-i-praktiki-hudozhestvennogo-obrazovaniya> (дата обращения 11.11.2020).
6. Коноваленко М.Ю. Теория коммуникации. [Электронный ресурс]. <https://static.my-shop.ru/product/pdf/245/2441598.pdf> (дата обращения 11.11.2020).
7. Михалкович В.И. Изобразительный язык средств массовой коммуникации. М., 1986.
8. Средства массовой коммуникации и экранное искусство. [Электронный ресурс]. <https://infopedia.su/8xa602.html> (дата обращения 01.05.2020).
9. Сайт «Gallerix». [Электронный ресурс]. <https://gallerix.ru/> (дата обращения 01.05.2020).
10. Сиухов С.Н. Особенности понятия «Художественная концепция личности». [Электронный ресурс]. <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-ponyatiya-hudozhestvennaya-kontseptsiya-lichnosti> (дата обращения 11.11.2020).
11. Фёдорова И.В. Массовая коммуникация как процесс общения // Интернет журнал «Проблемы современного образования», 2009. - №3. - С. 83-87

12. Шумилин В.П. Шумилина Н.Г. Использование интернет-технологий в образовании. [Электронный ресурс]. <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-internet-tehnologii-v-obrazovanii> (дата обращения 11.11.2020).

УДК 159.9

## АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ВОСПИТАНИЕМ ОСУЖДЕННЫХ

*кандидат психологических наук, доцент,  
старший научный сотрудник отдела разработки  
методологии социальной, психологической,  
воспитательной и педагогической работы с осужденными  
центра исследования проблем исполнения  
уголовных наказаний и психологического обеспечения  
профессиональной деятельности сотрудников  
уголовно-исполнительной системы Фёдоров Александр Фёдорович  
Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт  
Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Москва)*

**Постановка проблемы.** В условиях демократических изменений, происходящих в нашей стране в уголовно-исполнительной системе, возрастает необходимость осмысления идей «свободного воспитания» осужденных, гуманизма и бережного отношения к внутреннему миру оступившегося человека. В современном обществе поставлена задача по уменьшению преступности. В выполнении этой задачи большая роль принадлежит исправительным учреждениям, призванным исправлять поведение осужденных, возвращать их в общество.

Решая эту задачу, надо исходить прежде всего из необходимости привития осужденным трудовых навыков, воспитания уважения к труду, к законам нашего государства и правилам общежития. Этой воспитательной работой может заниматься профессионал с акмеологической ориентацией.

Рассматривая профессионализм в пенитенциарной системе, полагаем каким должен быть специалист в данной сфере, что он является не только носителем статуса должностного лица, наделенного определенными правами и полномочиями (компетенцией), но и обладает необходимой эрудицией, широким кругозором, профессиональными компетенциями, к числу которых непременно относится умение общаться с людьми и умение поддерживать сохранность психического здоровья окружающих.

С.А. Дружилов рассматривает профессионализм в качестве интегральной характеристики человека-профессионала (как индивида, личности, субъекта деятельности и индивидуальности), проявляющейся в деятельности и общении [2].

**Изложение основного материала исследования.** Если раньше осужденные оставались вне трудового воспитания, так как руководство колонии не могли предоставить им работы, то в настоящее время условия для трудового воспитания осужденных пытаются создать. Не во всех исправительных учреждениях, так как безработица коснулась и мест лишения свободы, осужденные обеспечены работой, а где этот вопрос решен, то не все желают работать.

В организации воспитания осужденных необходимо руководствоваться тем, что для этого главным является взаимопонимание. Чтобы добиться взаимопонимания, сотрудник пенитенциарной системы должен приложить много усилий, постоянно проводить беседы на профессиональном уровне.

Е.А. Климовым, считающим необходимым рассматривать профессионализм не просто как некий высокий уровень знаний, умений и результатов человека в данной области деятельности, а как определенную системную организацию сознания, психики человека [3]. Основой воспитания осужденных является добиться, чтобы каждый осужденный понимал и усвоил цели и задачи, сформулированные воспитателями, чтобы был заинтересован в трудоустройстве и готовил себя к выходу на свободу с твердым убеждением в необходимости найти работу. А.С. Макаренко писал: «Воспитание людей не терпит шаблонов» [4].

И современных условиях убеждение является основным методом в деятельности всех правоохранительных органах и общественных организациях. Но это не означает снисходительного отношения к злым нарушителям дисциплины и ослабления борьбы с ними. Здесь необходимо принуждение.

Исправление поведения осужденных является основой педагогической работы, надо вести борьбу с ворами, убийцами, насильниками и прочими преступниками, как с последним прибежищем старого мира.

Воспитание в местах лишения свободы должно просветить сознание осужденного, чтобы перед ним лежала дорога добра, а не зла, и не преступный мир. Специалист в области воспитания осужденных должен быть профессионалом в более широкой и всеобъемлющей области этого труда, иметь акмеологическую профессиональную направленность с вовлечением осужденного к труду и овладению им одной из привлекательной для него профессии. Необходимо сочетать методы убеждения и принуждения в воспитательной работе и умело использовать их. При этом принуждение имеет вспомогательный характер. Руководствуясь этими советами воспитательная работа с осужденными должна быть направлена на выполнение конкретных задач.

Как практически это делается, свидетельствует пример организации работы отрядов в исправительном учреждении по Владимирской области. В этом исправительном учреждении проведен эксперимент, позволивший сделать шаг вперед в совершенствовании отрядной системы. Во втором полугодии прошлого года здесь было разработано специальное положение. Этим положением четко определялся процесс воспитательного характера людей. Отряду ежемесячно утверждался план. Этот план предусматривал списочный состав осужденных отряда.

Благодаря этому воспитательная работа с осужденными может быть более целеустремленной. С целью мобилизации их на выполнение заданий, определенных планам, используются необходимые средства и методы воздействия на них - наглядная агитация, лекции, доклады, собрания.

Важным средством воспитания является организация труда в коллективах с акмеологической профессиональной направленностью.

Большое внимание надо уделять повышению культурного уровня осужденных и на этой основе повышать их сознательность. Помимо мер запретительного порядка, предупреждения о возможных последствиях за плохое отношение к труду, большое воздействие на изменение отношения к труду оказывает также подъем культурного уровня самих осужденных.

Некоторые факты подсказали необходимость предусмотреть в положении учебу со всеми осужденными по изучению инновационной технологии, опыт работы. Все это относится непосредственно к воспитанию трудовой дисциплины.

Общеобразовательная школа, умело организовав учебный процесс, может оказать большое влияние на ход трудового воспитания осужденных.

Воспитатели должны владеть эффективными способами убеждений, уметь сочетать меры убеждения и принуждения, идеологическую воспитательную работу с организаторской, знать основы акмеологической технологии, быть примером во всем для своих воспитанников. Л.Ш. Берекашвили, рассматривая понятие «эффективность», говорит, что под ним нужно понимать выраженную количественно - качественными характеристиками конечных результатов труда и мерой их соответствия произведенными для этого затратам степень достижения целей функционирования систем [1].

На деле у нас не всегда так и это является одной из причин наличия крупных недостатков в педагогической работе. В частности, в дисциплинарной практике преобладает такая мера, как водворение в штрафной изолятор. Конечно, это неумение воздействовать на осужденных методами убеждения.

Овладение наукой воспитания сложное и трудное дело, требующее многолетней практики и непрерывной учебы.

В связи с этим следует сказать, что практические работники уголовно-исполнительной системы испытывают большие трудности в организации действенного воспитания осужденных из-за недостатка специальной литературы, методической помощи в решении таких, например, конкретных задач, как борьба с отказами от работы, с азартными играми.

**Выводы.** Администрации следует подумать о материальных и моральных стимулах воспитателей. Это будет способствовать тому, что опытные, сотрудники будут дольше оставаться на воспитательной работе.

В настоящее время в исправительных учреждениях надо распространять движение «За культуру в работе». Это движение поможет выявить новые возможности повышения действенности трудового воспитания осужденных.

Современное общество предъявляет личности, занимающейся воспитанием осужденных всё более высокие требования. Двадцать первый век требует гибкости мышления и творческого подхода к решению проблем. Акмеологическая профессиональная ориентация специалистов, занимающихся воспитанием осужденных, сейчас стала настолько сложной, что элемент исследования является её неотъемлемой частью.

**Аннотация.** В статье показано, что акмеологическая ориентация деятельности специалистов, занимающихся воспитанием осужденных, которая позволяет создать условия для оказания помощи осужденному, способствует воспитательному процессу. Современное общество предъявляет личности, занимающейся воспитанием осужденных всё более высокие требования. Автор рассматривает частные вопросы формирования акмеологической направленности лиц, занимающихся воспитанием осужденных. Специалист в области воспитания осужденных должен быть профессионалом в более широкой и всеобъемлющей области этого труда, иметь акмеологическую профессиональную направленность с вовлечением осужденного к труду и овладению им одной из привлекательной для него профессии.

**Ключевые слова.** воспитатель, убеждение, осужденный, акмеологическая ориентация, профессионализм, гуманизм, воспитательная работа, специалист, преступность, трудовое воспитание.

**Annotation.** The article shows that the acmeological orientation of the activities of specialists involved in the upbringing of convicts, which allows creating conditions for rendering assistance to the convict, contributes to the educational process. Modern society makes ever higher demands on the person involved in the upbringing of convicts. The author examines particular issues of the formation of the acmeological orientation of persons involved in the upbringing of convicts. A specialist in the field of upbringing of convicts must be a professional in a wider and more comprehensive area of this work, have an acmeological professional orientation with the involvement of the convict in work and mastering one of the professions attractive to him.

**Keywords:** educator, persuasion, convict, acmeological orientation, professionalism, humanism, educational work, specialist, crime, labor education.

#### **Литература:**

1. Берекашвили, Л.Ш. К вопросу об эффективности деятельности органов внутренних дел // Проблемы теории и социологии управления ОВД – М., 1992.
2. Дружилов С.А. Критерии эффективности профессионалов в условиях совместной деятельности [Текст] // Объединенный научный журнал. – М.: ТЕЗАРУС, 2001. – № 22. – С. 44-45.
3. Климов Е.А. Психология профессионала.[Текст] – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 400 с.
4. Макаренко А.С. Соч.т.1. Изд. АПН РСФСР, М., 1958.

*ассистент кафедры рекламы и издательского дела Харченко Елена Владимировна  
Таврическая академия (структурное подразделение)  
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)*

**Постановка проблемы.** Сейчас в сфере высшего образования актуальным является компетентностный подход, который направлен на достижение конечной цели образования: переходу от теоретических знаний к профессиональной компетентности. Компетентность как качество характеризует квалификацию специалиста и обозначает высокий уровень его профессионализма. Компетентность означает «готовность использовать усвоенные знания, учебные умения и навыки, а также способы и опыт деятельности в жизни для решения практических и теоретических задач» [1].

Важную роль в подготовке издателей играет социокультурная среда региона. В нее входят объекты историко-культурного наследия и социокультурная инфраструктура, что создает необходимые условия для формирования специалиста, компетентного в вопросах истории и культуры, базирующегося на ценностях историко-культурного наследия. Учет влияния социокультурной среды выдвигает необходимость обращения к понятиям: «историко-культурная образованность», «историко-культурные ценности» и «историко-культурная компетенция».

Целью данной статьи является разработка концепции путеводителя по Крыму, как способ формирования историко-культурных компетенций у студентов-издателей. Методологическую базу исследования составили труды теоретиков редактирования и издательской подготовки С.Г. Антоновой, А.Э. Мильчина, Н.З. Рябининой, В. Морозовой, А.М. Лобина и М.В. Мироновой; государственные стандарты по издательскому делу. Исследуя взаимодействие новых технологий с традиционным книгоизданием, мы опирались на работы И.Е. Баренбаума, В.Е. Горбася и Ю.В. Санникова, Л.В. Зиминной. Ключевые сведения по теории путеводителей почерпнули в статьях А.В. Длугач, Ю.И. Федько, А.В. Мартынова и Ю.А. Белобокова.

**Изложение основного материала исследования.** С развитием туристической инфраструктуры, ростом массового туризма и увеличением количества новых разработанных маршрутов растет и число выпущенных путеводителей. В нынешней справочной и краеведческой литературе путеводитель является одним из очень распространенных жанров. Издание путеводителей тесно связано с развитием историко-краеведческой научной деятельности, музейной и туристско-экскурсионной работой, охраной и пропагандой памятников древности, истории и культуры. Таким образом, Крым является уникальным местом, жемчужиной природы, колыбелью истории и культуры многих населявших его народов; у Крымского полуострова есть все основания войти в круг ведущих российских туристических центров. А для этого, кроме всего прочего, нужна качественная справочная литература, прежде всего – путеводители, которые могли бы интересно и ярко представить регион его гостям.

Актуальность темы связана в первую очередь с общественно-политической и экономической ситуацией. В 2020 году наша страна празднует 75-летие Победы в Великой Отечественной войне. Другой важный фактор касается вопроса о статусе путеводителя как семиотически осложненного типа текста и связанной с ним проблемы визуализации; она стала закономерным звеном в исследовании возможных путей активизации гипертекстовых структурных единиц путеводителя. «Семиотически осложненный текст» (другие термины – «нетрадиционный», видеовербальный, составной, поликодовый, креолизованный) представляет собой синтез языковых средств общения с неязыковыми (вербальных и невербальных).

Принципиальным для нас является положение, согласно которому в основу характеристики готового или концепции нового издания должен быть положен принцип системности: «Системный подход к анализу концепции основан на предположении, что все элементы содержания и формы – произведение, аппарат, полиграфия, иллюстрации, художественное исполнение – связаны единым замыслом и образуют качественно новое единство» [3, с. 9].

Применительно к путеводителю как виду издания можно говорить об использовании территориальных брендов. Обычно складывается условный «набор» для регионального бренда, включающий «широкий спектр материальных объектов и нематериальных феноменов» [4, с. 78]. Например, для Крыма в такой «набор» (или «символический капитал») будут входить, помимо вышеуказанных событий новейшей истории, исторические и культурные события (крещение Руси, оборона Севастополя, пионерский лагерь Артек, снятые в Крыму кинофильмы и т.п.).

Функциональное назначение задуманного нами путеводителя – предоставлять информацию прикладного характера для путешествующих, разных возрастных категорий, интересующихся историей полуострова. Отсюда – необходимость анализа такого концептуального фактора, как читательский адрес.

В нашем издании комплексного распространения читательский адрес тесно связан с целевым и функциональным назначением, поэтому мы его определяем на возрастные показатели от 12+ до 60+. Целевое назначение нашего путеводителя помимо главного: предоставить информацию справочного характера – заключается и в том, чтобы с помощью определенным образом подобранных материалов напомнить о героическом прошлом наших соотечественников.

Характер информации – это фактор, заложенный в жанровой природе произведения. «Жанрово-видовая природа отражается в выборе темы и объекта описания, стиле текста (художественном, научном, деловом, публицистическом), объеме информации и способе её представления» [3, с. 10].

Содержание маршрута, его ключевые точки, которые будут опорой маршрута, определены нами согласно маршруту Крымской наступательной операции 1944 г.: Перекоп, Армянск, Джанкой, Симферополь, Евпатория Севастополь, Керчь, Феодосия, Судак, Алушта, Ялта, Балаклава.

По нашему мнению, эти места Крыма оставляют неизгладимое впечатление, кроме того о некоторых из них, о достопримечательностях этих уголков сложены крымские легенды, которые для большей экспрессивности будут включены в текст аудио путеводителя. Свой проект электронного путеводителя комплексного распространения мы разработали с учетом выявленной специфики печатных и сетевых версий справочной литературы.

По типологии наше издание будет справочным, популярным, электронным комплексного распространения: локальная составляющая – аудиопутеводитель, сетевая составляющая – веб-сайт; неперIODическим, первичным, со стандартными программно-технологическими средствами, воспроизводимым без установки на жесткий диск компьютера, при выборе нужной ссылки, многочастным [2, с. 40]. Локальной составляющей планируемого издания будет аудиопутеводитель, который мы предполагаем распространять в виде идентичных экземпляров (тиража) на съемных машиночитаемых носителях и (частично) как звуковые файлы на сайте-издании сетевой составляющей.

**Выводы.** Путеводители, по сути, представляют собой вид издания с признаками креолизованного текста. Вербальные и невербальные составляющие путеводителя, по нашему мнению, можно обновить и активизировать, используя возможности инновационных технологий. Результаты исследования могут быть использованы в издательской практике и в курсе преподавания специальных дисциплин, таких, например, как «Редакторская подготовка изданий», «Редактирование видов литературы», «Подготовка и анализ концепции печатных изданий», «Электронные издания». Разработка концепции путеводителя по Крыму, таким образом, способствует формированию культурно-исторических компетенций у студентов-издателей.

**Аннотация.** В XXI веке государство выдвигает новые требования к специалистам различных отраслей, особенно в сфере издательского дела. Данное исследование посвящено вопросу формирования историко-культурных компетенций у студентов-издателей на примере разработки концепции путеводителя по Крыму.

**Ключевые слова:** компетенция, компетентностный подход, путеводитель.

**Annotation.** In the XXI century, the state puts forward new requirements for specialists in various industries, especially in the field of publishing. This research is devoted to the formation of historical and cultural competencies of students-publishers on the example of developing the concept of a guide to the Crimea.

**Keywords:** competence, competence approach, guide.

#### **Литература:**

1. Блясова, И.Ю., Зайцева Л.Ю. Формирование историко-культурных компетенций в процессе профессиональной подготовки студентов педагогических вузов // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №58-2. (Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article> (дата обращения: 15.11.2020).
2. Длугач, А.В. Справочные издания как гипертекст (на материале печатных и электронных изданий путеводителей) / А.В. Длугач // Гипертекст как объект лингвистического исследования: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием 15 марта 2010 г. – Самара: ПГСГА, 2010. – С. 39-42.
3. Долгова, В.И., Гольева, Г.Ю., Аркаева М.Ю. Реализация компетентностного подхода в системе высшего профессионального образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». - 2015. - Т. 31. - С. 6-10.
4. Ласкова, М.В. Путеводитель как особый вид текста: лингвосомиотический и коммуникативно-когнитивный подходы (на материале путеводителя «Russian by river») М.В. Ласкова, В.А. Лазарев // Гуманитарные и социальные науки. Филология. – 2015. – № 3. – С. 102-106.

УДК 371

## **СУЩНОСТНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГА ДОУ**

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

**Постановка проблемы.** В условиях изобилия открытых образовательных ресурсов, расширения сети частных образовательных учреждений, дистанционных курсов и т.д. резко изменилась роль педагога.

Достижение нового качества образования, которое отвечает современным социально-экономическим условиям России и ее ключевым направлениям развития, выступает основной целью модернизации образования. В обозначенном аспекте обеспечение высококвалифицированными кадрами системы образования, характеризующимися новым уровнем профессионального и личностного развития, инновационным мышлением, новыми педагогическими умениями и качествами – это одно из условий достижения поставленной цели. Особое значение в связи с этим уделяется методическому сопровождению педагогов, способствующему развитию профессиональной компетентности педагогических работников дошкольной организации, их подготовке к осуществлению профессиональной деятельности в условиях внедрения ФГОС ДО. В связи с этим актуализируется проблема организации методического сопровождения педагогов, его цель создание организационно- методических, кадровых, информационных и мотивационных условий, которые обеспечивают формирование готовности педагогических кадров к работе в соответствии с новыми образовательными ориентирами [1]. Соответственно, методическое сопровождение воспитателя в условиях современного образовательного комплекса представляет собой наиболее оптимальный способ организации современных форм методической работы.

**Изложение основного материала исследования.** В обозначенном контексте важно рассмотрение ключевых понятий «сопровождение», «научно-методическое сопровождение» и «методическое сопровождение».

Термин «сопровождение» как относительно новый (рассматривается в контексте педагогики с конца 90-х гг. XX века) на сегодня к определению самого понятия единого подхода не имеет, его педагогического и методического содержания. Согласно толковому словарю С.И. Ожегова, «сопровождать – следовать рядом, с кем-нибудь вместе, идя за кем-нибудь или ведя куда-нибудь» [11]. Однако сущность этого понятия, звучащая в контексте «следовать рядом», имеет в определенной степени пассивный характер. Понятие «сопровождение» также используется по отношению к тому, кому в преодолении возникающих (возникших) в процессе достижения жизненно важных целей либо самореализации проблем и трудностей, необходима поддержка и помощь.

Проблема сопровождения педагогов в педагогической науке представлена в исследованиях многих теоретиков и практиков образования. Как подчеркивает В.Г. Решетников, анализ исследований по проблеме сопровождения (Е.И. Казакова, О.С. Газман, Г.А. Давыдова, И.П. Соловьёва, М.С. Полянский, Н.Г. Битянова и др.) указывает на то, что «сопровождение выступает самостоятельной сферой педагогической деятельности, которая обусловлена гуманизацией образования» [13].

В своих работах Т.Н. Вострухина предлагает использовать понятие «сопровождение» как активный метод, который обеспечивает создание определенных условий для принятия оптимальных решений субъектом развития [4]. Более того, указывает исследователь, в принятии решения это и помощь субъекту, в ходе разрешения которых обозначенный субъект определяет для себя путь развития. Т.Н. Вострухина, вместе с тем, определяет сопровождение как сложный процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, действие или решение, которое способствует в развитии сопровождаемого прогрессу, является результатом такого взаимодействия.

В своих трудах М.Р. Битянова указывает, что сопровождение можно определить, как систему профессиональной деятельности педагогического сообщества, которая ориентирована на создание в ситуациях взаимодействия определенных социально-психологических условий успешного психологического развития и обучения [2].

Социально-педагогическое сопровождение профессионального становления личности рассматривает Э.Ф. Зеер, в основе которого, по утверждению исследователя, лежит содействие тому, чтобы в возникшей (возникающей) проблемной ситуации личность могла определить ее сущность и направленность, и, обеспечивая самореализацию, определять оптимальные способы целесообразного ее преодоления и своей в ней реализации [3].

Исследователи Е.И. Казакова, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына рассматривают сопровождение в педагогике как взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на решение жизненных проблем последнего [4]. Исследователи рассматривают также различные виды сопровождения: психологическое, социально-педагогическое, научно- методическое и др.

Соответственно, под сопровождением в педагогике понимается особый вид взаимодействия, цель которого – создание благоприятных условий развития его субъектов, а помощь, консультация и поддержка в принятии решений выступают его сущностными признаками. Организовать сопровождение, независимо от того, в каком оно используется контексте, возможно только посредством оптимальной организации процесса взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого. При этом развитие и обогащение каждого участника такого взаимодействия определяется как существенная его черта.

Рассмотрение сопровождения в контексте управленческой деятельности (как управленческой технологии) позволяет определять и решать различные аспекты организационно-методической деятельности в повышении профессиональной компетентности педагогов. В данном случае акцентируется внимание на научно-методическом сопровождении, которое определяется как процесс, направленный на разрешение актуальных для педагога проблем профессиональной деятельности. Он включает актуализацию и диагностику возникающей проблемы в профессиональной сфере, поиск оптимальных путей ее решения, проведение на этапе выбора оптимального решения консультации, конструирование и моделирование алгоритма действий, первичную реализацию плана и т.д.

Методическое обеспечение в процессе сопровождения педагогов включает учебно-методические комплексы, теоретические и практико-ориентированные исследования по проблеме, т.е. комплекс методических средств, ориентированных на максимальную реализацию профессиональной педагогической деятельности [8]. Методическое сопровождение предполагает создание разнообразных видов методической продукции, помимо методического обеспечения включающий такие компоненты, как, например: обучение, информирование и просвещение педагогических работников, совместную продуктивную работу, проектирование и моделирование, апробацию и внедрение в практику инновационных технологий, методик, моделей и т.д.

Следует отметить, что понятие «методическое сопровождение» по-разному трактуется учеными:

- как система связанных функций, процедур, действий, методов, мероприятий, техник, реализуемая в многообразных технологиях и формах, что обеспечивает оказание педагогу квалифицированной помощи на протяжении всей его профессионально-педагогической карьеры (М.Н. Певзнер) [12];
- как комплекс педагогических технологий и мер оказания педагогу своевременной квалифицированной помощи (Н.А. Переломова) [13];
- как ресурсный, мотивационный механизм поддержки инноваций системы образования и как одно из ключевых средств профессионального развития сопровождаемых педагогов (В.П. Ларина);
- как деятельность по разрешению актуальных проблем инновационного развития педагога (Е.В. Шушакова) [3];
- как управленческую технологию организации сотрудничества субъектов образования (О.Ю. Никифорова, И.Р. Гайнуллина) [6].

Рассмотрев различные подходы к понятию методического сопровождения, мы определили, что его следует рассматривать, как непрерывную, целостную, индивидуальную по формам и методам систему мероприятий, которая базируется на достижениях педагогической науки и передового педагогического опыта и ориентирована на повышение профессиональной компетентности каждого воспитателя, оказание ему своевременной квалифицированной помощи по разрешению актуальных проблем в педагогической деятельности, а в целом, на достижение оптимальных образовательных результатов.

Мы определили на основе анализа теоретических исследований, что методическое сопровождение характеризуется системностью, которая на всех этапах образовательной деятельности педагога должна прослеживаться (подготовительном, мотивационном, инновационном, результативном); в формах и методах сопровождения - индивидуализацией (поскольку обусловлена индивидуальными запросами и потребностями педагогов); непрерывным характером самообразования и методического обучения (воспитателям как субъектам методического сопровождения необходимо осознавать, что в образовательном процессе работа по освоению чего-либо нового осуществляется с обеих сторон); предоставлением продуктивной и действенной поддержки педагогам по формированию и совершенствованию профессионально значимых действий, компетенций, необходимых знаний и умений, обозначенных в профессиональном стандарте педагога.

К принципам сопровождения В.Г. Решетников относит [10]:

- системность и непрерывность сопровождения, приоритетность интересов сопровождаемого;
- приоритетность самостоятельного бучения; ответственность субъекта за выбор решения;
- востребованность в практической деятельности результатов обучения;
- индивидуальный подход к каждому сопровождаемому и др.

Анализ теории и практики психологии управления авторов Л.Н. Буйлова, А.В. Золотарева, М.В. Кайгородцева позволяет определить значимость методического сопровождения воспитателей многообразием выполняемых функций: психологическая, обучающая, диагностическая, информационная, консультационная и другие [6].

Исследователи среди наиболее значимых определяют следующие функции: обучающая, консультационная (ориентированная на оказание групповой или индивидуальной помощи педагогам при решении конкретной проблемы посредством актуализации дополнительных способностей специалиста или указания на возможные способы решения проблемы); контрольно-диагностическая (позволяет, занимая особое место в методическом сопровождении, определить в образовательной организации соответствие развития и функционирования методической деятельности целям и задачам образовательной организации и возможностям реализовать их педагогами. Далее исследователи определяют и новые функции методического сопровождения педагогов: маркетинговая (предполагающая диагностику профессиональных потребностей педагогов и образовательных потребностей конкретного района, на этой основе - позиционирование и реклама образовательного потенциала конкретной образовательной организации; мотивационно-целевая (мотивация педагогов к достижению новых целей, определение уровня реализации поставленных целей и задач научно-методической деятельности на основе анализа работы с педагогическими кадрами); адаптационного развития (совершенствование коммуникативной функции, организация превентивной функции в работе с воспитанниками и их детьми); инновационного развития (проектирование и моделирование образовательного процесса, уровень организация внедренческой деятельности (изучение и внедрение передового педагогического опыта), инновационно-исследовательской деятельности и т.д.); регулятивно-коррекционная – установление между подсистемами управления образовательной организацией логико-корреляционных связей и их анализ.

Методическое сопровождение педагогов начинается с принятия на работу данного специалиста и осуществляется непрерывно. В сопровождении педагогических работников важным является командный подход, т.е. когда развивающий и образовательный эффект зависит от слаженного взаимодействия педагогов ДОО внутри организации (с педагогом-психологом, старшим воспитателем, руководителем дошкольной образовательной организации) и внешними образовательными структурами (курсы повышения квалификации, профессиональные педагогические тренинги, семинары различной направленности и различных уровней).

Виноградова Н.А. среди продуктивных средств и способов организации методического сопровождения определяет использование современных технологий, в том числе проектных и информационно-коммуникационных технологий, дистанционного обучения, ролевых игр, образовательных квестов, диалогово-тренинговых форм, создания фокус-групп, организацию тьюторства, различные формы командообразования и другие [6].

Комплексное методическое сопровождение педагогов предполагает различные формы систематического обучения с учетом стажа профессиональной деятельности, профессиональных интересов, выявленных проблем, а также с ориентиром на решение целевых ориентиров образовательной организации [12].

**Выводы.** Таким образом, методическое сопровождение – это непрерывная, целостная, индивидуальная по формам и методам система мероприятий, которая базируется на достижениях педагогической науки, передового педагогического опыта и ориентирована на повышение профессиональной компетентности каждого воспитателя, оказание ему своевременной квалифицированной помощи по разрешению актуальных проблем в педагогической деятельности, а, в целом, на достижение оптимальных образовательных результатов.

Сущность обозначенной деятельности заключается в оказании системной практической помощи воспитателям в повышении их профессиональной компетентности по различным проблемам осуществления образовательной деятельности в условиях образовательного комплекса. Роль методического сопровождения воспитателей в настоящее время значительно возрастает, так как необходимо совершенствовать качество организации образовательного процесса, что обусловлено необходимостью оперативного и рационально повышать профессиональную компетентность воспитателей посредством информирования их разными способами об инновациях в технологиях воспитания и обучения детей дошкольного возраста, в программно-методическом обеспечении содержания дошкольного образования; в эффективных формах, методах работы с детьми и их родителями. Также более актуальным на сегодня становится участие педагогов в управлении дошкольной образовательной организацией, в организации образовательного процесса, в совершенствовании образовательной среды, когда воспитатели выступают одновременно и объектами, и субъектами образовательного процесса, что предъявляет к развитию и повышению их профессиональной компетентности более высокие требования. Исследователи среди наиболее значимых определяют следующие функции методического сопровождения: обучающую, консультационную, контрольно-диагностическую, а также маркетинговую, мотивационно-целевую, адаптационную, инновационно-исследовательскую и регулятивно-коррекционную.

**Аннотация.** Современные реалии, объективные потребности совершенствования образования, воспитания и развития детей дошкольного возраста обуславливают необходимость постоянно повышать профессиональную компетентность, используя все возможные ресурсы. В связи с этим повышается роль и значение методического сопровождения педагогов, основанного на научном анализе их деятельности, актуальных потребностях, что является в современных условиях актуальнейшей проблемой.

**Ключевые слова:** методическое сопровождение, педагог ДОУ, комплекс педагогических технологий.

**Annotation.** Modern realities, the objective needs of improving the education, upbringing and development of preschool children make it necessary to constantly improve professional competence, using all possible resources. In this regard, the role and importance of methodological support of teachers, based on a scientific analysis of their activities, current needs, which is an urgent problem in modern conditions, increases.

**Keywords:** methodological support, teacher of pre-school education, complex of pedagogical technologies.

### Литература:

1. Бакулевская, С.С. Совершенствование профессиональной ИКТ-компетентности работников образования [Текст]. Материалы Международной конференции «Современные информационные технологии в образовании 2016» (28 июня. 2016 г.). – М.: Байтик, 2016. – 412 с.
2. Бауров, А.Ю. Проблемы применения ИКТ в образовательном процессе [Текст]. Материалы XXVI Международной конференции «Применение инновационных технологий в образовании» (24-25 июня. 2015 г.). – М.: Байтик, 2015. – 19 с.
3. Виноградова, Н.А. Методическая работа в ДОУ. Эффективные формы и методы [Электронный ресурс]: методическое пособие / Н.А. Виноградова, Н.В. Микляева, Ю.Н. Родионова. – URL: <https://www.twirpx.com/file/1090090/> (дата обращения: 14.03.2019).
4. Виноградова, Н.А. Мониторинг в современном детском саду [Текст]: методическое пособие / Н.А. Виноградова, Н.В. Микляева, Ю.В. Микляева. – М.: ТЦ Сфера, 2011. – 64 с.
5. Винокурова, Т.С. Методическое сопровождение как фактор повышения профессионализма педагога дополнительного образования [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 26. – С. 56-60. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95296.htm>.
6. Волобуева, Л.М. Работа старшего воспитателя ДОУ с педагогами [Текст] / Л.М. Волобуева. – М.: ТЦ Сфера, 2008. – 95 с.
7. Костылева, Е.И., Евланова, А.Г. Методика использования средств ИКТ для создания условий реализации технологии развивающего обучения в дошкольной образовательной организации [Текст]. Материалы Международной конференции «Современные информационные технологии в образовании 2016» (28 июня. 2016 г.). – М.: Байтик, 2016. – 111 с.
8. Новицкая, В.А. Методическое сопровождение воспитателя в условиях современного дошкольного образовательного учреждения [Текст] / В.А. Новицкая: автореф. дис. ... к.п.н.: 13.00.07. – СПб, 2007. – 22 с.
9. Решетников, В.Г. Организационно-методическое сопровождение и методическая поддержка деятельности педагогов в условиях модернизации образования [Текст] / В.Г. Решетников // Омский науч. вестн. Психол. и пед. науки. – 2013. – № 5 (122). – С. 174-177.
10. «Современные информационные технологии в образовании 2016» (28 июня. 2016 г.). – М.: Полицентр, 2016. – 237 с.
11. Соколова, Н.Ф. Мониторинг на основе облачных сервисов уровня сформированности ИКТ-компетенций педагогов [Текст]. Материалы Международной конференции «Современные информационные технологии в образовании 2016» (28 июня. 2016 г.). – М.: Байтик, 2016. – 435 с.
12. Фролова, Н.В. Повышение информационно-коммуникативных компетенций педагога в дошкольном образовательном учреждении [Текст] // Материалы XXVI Международной конференции «Применение инновационных технологий в образовании» (24-25 июня. 2015 г.). – М.: Байтик, 2015. – 360 с.
13. Чернышова, Л.А. Опыт работы учителя по формированию ИКТ компетентности [Текст] // Материалы Международной конференции «Современные информационные технологии в образовании 2016» (28 июня. 2016 г.). – М.: Полицентр, 2016. – 237 с.

### УДК 37.013

#### УДАЛЕННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ – УРОКИ ПАНДЕМИИ

*кандидат исторических наук,  
старший преподаватель кафедры английского языка Шаропова Елена Михайловна  
Московский государственный институт международных  
отношений (университет) Министерства иностранных дел России (г. Москва)*

**Постановка проблемы.** В XXI веке вряд ли кто-нибудь подвергает сомнению перспективность и большой потенциал дистанционного образования в целом и, в частности, изучения иностранных языков. Однако в последний год, когда вследствие пандемии COVID-19 возможность посещать курсы иностранных языков и занятия в университете была ограничена, мы стали свидетелями небывалого роста рынка онлайн-образования. Как следствие, существующие учебные заведения столкнулись со сложным комплексом проблем организационного, технического, методологического и психологического характера по обеспечению эффективно функционирующей онлайн-системы обучения языкам.

Цель данной статьи и заключается в выявлении некоторых из этих проблем, прежде всего в формате онлайн-занятий.

Сразу оговоримся, что современные технологии и интернет привели к смешению понятий дистанционного образования и онлайн-обучения, поскольку оба варианта подразумевают процесс обучения вне аудитории и использование компьютерных и телекоммуникационных технологий. Поэтому, на наш взгляд, целесообразно понимать, что дистанционное обучение – это форма получения образования, наряду с очной, заочной и другими формами, предусматривающая сочетание традиционных и современных цифровых методов и средств. Онлайн-обучение – это получение знаний и навыков в режиме «здесь и сейчас» при помощи устройств, подключенных к интернету. То есть, дистанционное обучение как бы вбирает «онлайн» в себя, хотя на деле четкую терминологическую дифференциацию провести бывает трудно.

**Изложение основного материала исследования.** В отношении дистанционного обучения иностранным языкам эксперты и преподаватели сходятся во мнении, что использование цифровых технологий беспрецедентно расширяет круг возможностей всех участников учебного процесса как с точки зрения форм и способов подачи материала, так и с точки зрения усвоения получаемой информации. Речь идет о применении видео, анимации, звуковых эффектов, разнообразии подачи текстового и графического материала, использовании интернета и различных интерактивных программ для пополнения и активации лексического запаса самых разных уровней: от базового повседневного вокабуляра до специализированной, профессионально ориентированной лексики.

Однако вынужденный поспешный уход в онлайн выявил, с одной стороны, нашу неподготовленность к полноценному использованию всех возможностей данного формата, а с другой – его подводные камни, о которых мы не задумывались ранее.

Выяснилось, что мы лишь в начале пути эффективного использования цифровых возможностей. Пока что мы используем их скорее как форму обучения, нежели как метод. Наши программы обучения языкам недостаточно адаптированы к новым требованиям и возможностям, отсутствуют системный подход и обобщающие исследования в этой области. В языковых вузах ощущается недостаток обучающих онлайн-программ для студентов продвинутого уровня, нацеленных на формирование профессиональных компетенций.

Серьезная задача превращения новых возможностей в метод преподавания языков требует, в первую очередь, разработки такой системы онлайн-обучения языкам, которая была бы нацелена на практическое овладение языком, на формирование коммуникативных и социо-культурных компетенций. Это подразумевает углубленное изучение профессиональной лексики и культурных реалий страны изучаемого языка, формирование способности участвовать в переговорных процессах, озвучивать и аргументировать свою позицию.

Наряду с принципом коммуникативности, важнейшей основой новой методологии должна стать интерактивность между обучаемым и преподавателем, обратная связь между обучаемым и учебным материалом. Это невозможно без существенной переработки программ и пособий, прежде всего для старших курсов, без создания новых электронных учебников. Следует стремиться к органичному включению в них специальных телекоммуникационных программ, направленных на освоение тех или иных разделов системы языка, различных видов речевой деятельности, контролирующих программ. Сегодня заслуженную популярность в обучении языкам у нас приобрел такой вид работы, как интернет-проекты, так называемое project-based learning (PBL). Но в системе образования Западных стран все больше укрепляется курс на использование технологий дополненной и виртуальной реальности (AR/VR), направленных на имитацию разнообразных обучающих ситуаций и их проработку в дистанционном режиме. На российском же рынке подобные программы представлены пока еще слабо, а тем временем они направлены на моделирование англоязычной среды, развитие творческого начала и включение в процесс обучения страноведческого аспекта.

Конечно, разработать новые мультимедийные курсы, полностью учитывающие все возможности и перспективы, нереально. Но можно было бы, взяв за основу уже имеющиеся наработки и вычленив логически цельный модуль (например, проведение переговоров по заключению торгово-экономических соглашений или урегулирование конфликтных ситуаций и т. п.), пойти по пути создания своего рода полигона по разработке методологии дистанционного обучения [11]. При этом в языковых вузах, по крайней мере, нельзя игнорировать классические методы преподавания: подробный разбор текстов, длительную работу над стилистикой, синтаксисом и лексикой. Иными словами, подход должен быть комплексным, мультимедийные средства в нем должны служить связующим звеном традиционных, коммуникативных и инновационных методик преподавания [8].

Такой подход актуален в первую очередь в процессе преподавания языка первокурсникам в силу психологических проблем, возникающих в ходе онлайн-обучения. Вчерашние школьники, поступив в вуз, испытывают и без того немалое эмоциональное напряжение: они должны привыкнуть к новому характеру подачи материала, к иному уровню требований, сформировать в себе такие необходимые качества, как самостоятельность подхода к предмету, достаточную мотивацию и ответственность за результаты учебного процесса. Непривычные для них онлайн-занятия лишь усугубляют этот стресс, а ведь языковые занятия и так в наибольшей степени подвержены издержкам онлайн-обучения. Более того, отсутствие «живого» общения между преподавателем и студентами особенно пагубно сказывается на более юных участниках, так как онлайн-формат ограничивает доступ к реакциям участников со стороны преподавателей (видно только верхнюю часть тела, урезан звуковой диапазон, недоступны многие телесные маркеры), и из этого формата студентам нетрудно или даже соблазнительно «выпасть», что при очных занятиях легко преодолимо. Бессознательное сопротивление, отвлечения, тревога, страх, агрессия возникают гораздо чаще - через сбой связи, «забытый микрофон» и прочее [13].

Все это диктует особые методологические требования к составлению электронных пособий: учет психологических закономерностей процесса концентрации у студентов разных возрастных групп, использование средств наглядности и прочее.

Вместе с тем дистанционный режим предъявляет новые требования и преподавателям. Эффективное использование инновационных технологий невозможно без переподготовки кадров как с точки зрения их цифровой компетенции, так и с точки зрения овладения ими новой методологией работы, адаптации их к меняющейся роли преподавателя в ходе учебного процесса. Как справедливо считают многие эксперты, в дистанционном обучении иная психология, иные педагогические и воспитательные технологии, которые пока не нашли своего достаточного научного обоснования и разработки [9].

Неизбежна и организационная переориентация многих служб вуза на работу с дистанционными технологиями, что может повлечь сложности с пересмотром соотношения технического и преподавательского состава вуза, поскольку в целях налаживания дистанционного образования вузам потребуются специалисты, способные не только готовить качественный образовательный контент, но и сопровождать студентов и преподавателей в онлайн-среде, оперативно отслеживать новые тенденции рынка цифровых технологий и внедрять их в учебный процесс.

Такая перестройка тем более важна, что государство, хоть и с опозданием, но взялась за правовую регламентацию дистанционного обучения. В мае 2020 г. Комиссия Ассоциации юристов России (АЮР) по новым технологиям и правовому обеспечению цифровизации общества начала готовить законопроект, который обяжет образовательные заведения следовать единому своду правил по обеспечению безопасности во время дистанционного обучения. Одна из причин принятия закона - наличие в информационных системах образовательных учреждений сведений, составляющих государственный интерес для Российской Федерации. Ведомственные учебные заведения могут хранить данные, составляющие государственную тайну: научно-исследовательские работы, а также персональные данные лиц, которые по окончании обучения будут работать в различных министерствах, органах федеральной безопасности и внешней разведки. Другое немаловажное основание для принятия закона - необходимость обеспечить личную безопасность школьников и студентов, не допустить утечки их персональных данных, образцов голоса или изображения.

Ситуация с пандемией заставила осознать необходимо внедрения отечественного программного обеспечения, которое призвано заменить американское, прежде всего онлайн-сервис Zoom. Не случайно от

него уже отказались министерства иностранных дел многих стран, Пентагон, Сенат США, Apple, Google, NASA и другие структуры во всем мире. Утечка данных, несанкционированное скачивание, вмешательство злоумышленников – вот далеко не полный перечень претензий, предъявляемых Zoom. Министерство просвещения и Минкомсвязь разрабатывают отечественный продукт «Цифровая образовательная среда», где будет использовано только отечественное программное обеспечение, в том числе и видеоплатформа, аналогичная Zoom и Skype. Однако доведение «до ума» отечественных аналогов затягивается. Российский сервис планируют полностью запустить лишь в 2022 году.

**Выводы.** Таким образом, ситуация с пандемией резко заострила вопрос о необходимости решения методологических, кадровых и организационно-технических задач по внедрению цифровых технологий в учебный процесс. При этом ощущается потребность в комплексном подходе к методологическим проблемам преподавания иностранных языков онлайн, а также недостаток системного подхода в реорганизации всего учебного процесса в вузах. Важно понимать, что возникшие проблемы носят не временный, преходящий характер, а будут сопровождать нас постоянно, учитывая требования времени, темпы развития цифровых технологий и расширение их рынка.

**Аннотация.** В данной статье рассмотрены некоторые проблемы дистанционного обучения иностранному языку, которые значительно обострились в период пандемии COVID-19 и вынужденного ухода многих вузов в онлайн-режим. Сложившаяся ситуация, по мнению автора, поставила задачу ускоренной разработки новой комплексной методологии преподавания языка, сочетающей в себе традиционные и инновационные методы обучения, включая более широкое использование цифровых технологий. В статье уделяется внимание недавно возникшим проблемам онлайн-безопасности, а также сложностям психологического порядка, давшим о себе знать в процессе дистанционного обучения языкам. Автором делается вывод о неизбежности методологической и организационно-технической перестройки в работе вузов, о необходимости постановки на системную основу процесса переподготовки кадров.

**Ключевые слова:** дистанционное образование, онлайн-обучение иностранным языкам, методология, коммуникативность, интерактивность, профессиональные компетенции, цифровые технологии, комплексный подход, психологические проблемы, организационная перестройка, безопасность.

**Annotation.** This article considers some of the problems of distance foreign language teaching, which have significantly aggravated during the COVID-19 pandemic and the forced withdrawal to online mode by many universities. According to the author, the current situation has set the task of accelerating the development of a new comprehensive methodology for language teaching that combines traditional and innovative teaching methods, including a wider use of digital technologies. The article focuses on the recently appeared problems of online security, as well as psychological difficulties that have arisen in the process of distance learning languages. The author makes a conclusion about the inevitability of methodological, organizational and technical restructuring in the work of higher education institutions, about the need to put the process of retraining on a systematic basis.

**Keywords:** distance education, online foreign language teaching, methodology, communication skills, interactivity, professional competencies, digital technologies, integrated approach, psychological problems, organizational restructuring, security.

#### **Литература:**

1. Барташевич, Д.А. Исследование рынка школ иностранных языков в столичном мегаполисе: тенденции развития / Д.А. Барташевич // Научные записки молодых исследователей. – 2019. – С. 24-30
2. Кулакова, Н.С. Цифровые технологии в преподавании иностранных языков в условиях дистанционного обучения / Н.С. Кулакова // Образование и наука без границ: фундаментальные и прикладные исследования. – 2020. – С. 305-307
3. Лиджиева, З.И. Развитие дистанционного образования в России / З.И. Лиджиева, П.А. Спиридонова // Проблемы педагогики. – 2020. – С. 21-25
4. Никольская, А.С. Использование электронного обучения и дистанционных образовательных технологий при обучении иностранному языку в современном российском вузе / А.С. Никольская // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. – 2013. – С. 16-19
5. Прокопчук, А.Р. Использование информационно-коммуникационных технологий для создания языковой среды в процессе обучения иностранному языку в вузе / А.Р. Прокопчук, Е.А. Гаврилова // Colloquium-journal. – 2020. – С. 1-2
6. Стяжкина, О.И. Дистанционное обучение в процессе обучения иностранных языков / О.И. Стяжкина // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. – 2014. – С. 109-115
7. Тагаров, Б.Ж. Основные направления развития рынка онлайн-образования в России / Б.Ж. Тагаров // Креативная экономика. – 2018. – С. 1-12
8. Шипилова Л.Ю. Методологические проблемы преподавания иностранного языка в период интеграции России в англоязычное сообщество/ Вестник Международного института экономики и права. – 2011. – С. 14-24
9. Назаренко А.Л., Дугарцылова В.А. Дистанционное обучение иностранным языкам: принципы, преимущества, проблемы. – Вестник МГУ. Сер.19. Лингвистика и международная коммуникация. 2005. №1. С. 71-76
10. Лосева Е.С., Гозалова М.Р., Макарова А.И. Проблемы дистанционного обучения иностранным языкам на ступени высшего образования. Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8. № 3(28). С. 145-148
11. Нейман С.Ю., Дальке С.Г. Принципы построения системы дистанционного обучения иностранным языкам/ Санкт-Петербургский образовательный вестник. – 2017. – С. 20-27.
12. Кожевникова Т.В. Взаимодействие в дистанционном обучении иностранным языкам. / Обучение иностранному языку как коммуникативному взаимодействию (неязыковые вузы). – М., 1999. С. 105-110. (Тр./МГЛУ: вып. 443)
13. Гордеева Ю.А. Специфика онлайн-групп (Skype, Zoom) [электронный ресурс] <https://www.b17.ru/article/161429/> (дата обращения 20.10.2020)

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

**Постановка проблемы.** В структуре личности большое значение придается способностям. Здесь они выступают как сложный комплекс психологических свойств человека. Это и есть способность обеспечить успешное осуществление человеком своей деятельности. Для успешного функционирования в современном обществе и организации успешной деятельности человеку важно овладеть рядом способностей.

Необходимо более подробно рассмотреть педагогические способности. Они представляют собой совокупность личностных свойств, отвечающих различным требованиям деятельности учителя и гарантирующих быстрый успех в профессиональной деятельности и легкое овладение ею [2].

**Изложение основного материала исследования.** Специально организованное исследование педагогических способностей в нашей стране ведется с начала XX века. О них писал М. Рубинштейн в своей работе «проблема учителя» [18], Г. Прозоров, опубликовавший сборник работ «вопросы изучения учителя» [17]. Следуя по стопам этих исследователей, вопрос о педагогических способностях был поставлен И.Н. Кукушкиной [9], В.Л. Дранковым [7], Н.Н. Макаровой [12], Т.В. Сытенко [19]. Для дальнейшего исследования коммуникативных способностей младших школьников необходимо рассмотреть несколько ведущих категорий, первой из которых является способность. Как отмечает К.П. Зайцева, способность – это устойчивое психическое свойство, характерное для определенного человека и являющееся необходимым внутренним условием достижения успеха в определенной деятельности [8, с. 154]. В младшем школьном возрасте способности проявляются в виде успешности педагогической деятельности, уровня овладения знаниями, умениями и навыками, вовлеченности в творческое развитие классного коллектива. Способности определяются различными чертами характера, темпераментом, развитием эмоционально-волевой сферы.

Развитие способностей происходит в ходе практической деятельности младшего школьника. Природные задатки школьника оказывают особое влияние на развитие способностей. В научной литературе способности делятся на два типа:

1. Общие – они проявляются в любом виде деятельности.

2. Особые – свойственны определенному виду деятельности. Это могут быть математические, творческие, технические или музыкальные способности.

Рассматривая общие и специальные способности, Е.В. Леонова и А.В. Плотникова считают, что общие способности связаны с более широким кругом человеческой деятельности, а специальные способности проявляются в отдельном узконаправленном виде деятельности [10, с. 93]. Это опять подводит черту «редукции активности»: способности формируются не по типам психических функциональных систем, а по видам деятельности.

Любая способность выступает как сложное синтетическое качество ученика, она сочетает в себе различные психические свойства, такие как воображение, мышление, особенности мышления и наблюдения.

Изучая вопрос о личностных способностях, С. Рубинштейн трактовал это понятие как «сложное синтетическое образование, включающее в себя ряд данных, без которых человек не был бы способен к какой-либо конкретной деятельности, и свойств, которые развиваются только в процессе определенной организованной деятельности» [18, с. 135].

Более подробно Л.Н. Булыгина изучала особенности развития способностей младших школьников [3, с. 150]. Автор утверждает, что психологическая реальность в самом общем виде описывается таким понятием, как психическая функциональная система. Результатом его успешной работы является получение полезного результата любой деятельности. Исследователь утверждает, что любой психический процесс – это временное явление, в том числе и когнитивное. Исходя из этого, он выделяет несколько типов способностей в зависимости от того, какой психический процесс они представляют: мыслительные способности; способности восприятия; способности памяти; речевые способности.

Мыслительные способности, позволяют логически осмысливать действительность, то же, что разум. Кроме, того мыслительные способности лежат в основе сознательной и разумной деятельности.

Перцептивные способности позволяют нам понять состояние окружающего нас мира и наши отношения с ним. Восприятие относится к особенностям положения в пространстве. Кроме того, он помогает нам представлять себе объекты в двух или трех измерениях, что позволяет визуализировать их под разными углами зрения, независимо от перспективы, с которой мы смотрим. Способность воспринимать также включает в себя понимание взаимосвязи объектов при их изменении:

1. Зрительной системе: в сетчатке глаза находятся зрительные рецепторы, которые отвечают за информацию, получаемую от окружающей среды при помощи зрения.

2. Тактильно-кинестетической системе: находится вокруг тела человека и предоставляет информацию о положении различных частей тела, движении конечностей, а также характеристиках обнаруженных физических поверхностей, в том числе их скорости и неподвижности.

Речевые способности – это психическая и психофизиологическая функция человека, заложенная биологически и генетически, но сформированная и развитая социально на основе особой анатомо-физиологической и нейрофизиологической организации человека; функция, позволяющая психике человека отражать и обобщать внешние речевые явления, переводя их в специальные внутренние речевые коды. Эти коды включают в себя не только отраженную систему языка со всеми ее элементами и уровнями, но и те коды, которые имеют психофизиологическую, когнитивную, психодинамическую, эмоциональную сущность и которые приводят эту систему в действие, заставляют ее работать, делают ее живой и активной. Коротко говоря, речевые способности обеспечивают человеку овладение речью и владение ею.

Способность – это общее явление, она не может относиться ни к какому виду деятельности, то есть нет никаких педагогических или творческих способностей. Автор лишь вводит понятие общей одаренности и

трактует ее как способность человека выполнять широкий спектр видов деятельности или сочетать способности, гарантирующие успешное выполнение любой деятельности.

Структура способностей представляет для нас особый интерес, так как одним из ее основных компонентов являются коммуникативные способности.

Проанализировав исследовательские источники, мы пришли к выводу, что в большинстве литературных источников коммуникация рассматривается как организованный процесс, в котором происходит активный обмен информацией. Основными характеристиками коммуникации являются свойства источников информации, движения и ее приема, а также обусловленный результат. Важно обратить внимание в рамках выпускной квалификационной работы на роль коммуникативных способностей в развитии личности младшего школьника.

Трактуя понятие коммуникативных способностей, А. Кидрон акцентировал внимание на том, что это «общая способность, связанная с многообразными подструктурами личности и проявляющаяся в навыках субъекта общения вступать в социальные контакты, регулировать повторяющиеся ситуации взаимодействия, а также достигать в межличностных отношениях преследуемые коммуникативные цели» [5, с. 65]. По мнению автора, в своем наиболее общем виде коммуникативные способности личности проявляются в ее умении устанавливать контакты в обществе с окружающими людьми, выполнять различные социальные роли, а также становиться на путь взаимопонимания на разных уровнях обмена информацией. Одним из основных условий способности к общению, ученый определяет умение действовать в соответствии с социальными нормами, то есть соблюдать предъявленные требования, и ожидания к поведению, которое обеспечит возможность понимания и принятия в обществе [6, с. 76].

Прямую зависимость способности общаться от особенностей характера и свойств личности отмечает М.И. Лисина. Автор отмечает, что развитие коммуникативных способностей позволяет человеку успешно осуществлять межличностное взаимодействие, а также сохранять и совершенствовать систему отношений [11, с. 212].

А.П. Назаретян трактует коммуникативные способности как личностное образование, которому характерна комплексность и многоуровневость. Среди ведущих особенностей коммуникативных способностей автор отмечает совокупность коммуникативных характеристик, социальных, перцептивных, операционных знаний, на основании которых происходит регуляция и протекание деятельности [14].

Среди ведущих характеристик коммуникативных способностей, по мнению автора так же можно выделить:

1. Умение личности устанавливать продуктивные контакты в обществе на любом уровне.
2. Постоянное стремление расширять спектр взаимодействия и общения.
3. Желание принимать участие в общественно полезной деятельности, которая удовлетворяет потребность в общении.

И.Г. Маракушина отмечает, что коммуникативные способности являются лишь успешным сочетанием вербальных и невербальных средств общения. Объясняет автор это тем, что вербальный канал является транслятором чистой информации, а невербальный позволяет понять отношение к оппоненту во время общения. «Невербальное поведение человека неразрывно связано с его психическими состояниями и служит средством их выражения» [13, с. 10].

Невербальное поведение является той основой, которая раскрывает внутреннюю составляющую личности, формирует психическое личностное содержание процесса общения и совместной деятельности. Вербальное поведение более подвижно, чем невербальное. Навык адаптации вербального поведения к изменяющимся обстоятельствам развить гораздо легче, чем невербальное поведение, поскольку язык тела менее пластичен. Изучая труды Г.С. Васильева, можно констатировать, что он под коммуникативными способностями понимает «индивидуально психологические особенности личности, обеспечивающие эффективное взаимодействие и адекватное взаимопонимание между людьми в процессе общения или выполнения совместной деятельности» [4, с. 11].

Рассматривая коммуникативные способности в контексте образовательного процесса, важно отметить, что как качество, присущее личности школьника, они являются наиболее благоприятным средством для реализации всех остальных способностей и склонностей. Различные задачи, поставленные в результате деятельности ученика, могут быть решены только в том случае, если они включены в активное взаимодействие и совместную деятельность с классным руководителем и преподавателем посредством полноценного общения. Г.С. Васильев отмечает коммуникативные способности той части личности, которая отвечает основным требованиям коммуникативной деятельности, следовательно, эти способности должны обеспечивать успешность прохождения коммуникативной деятельности [4, с. 3].

Органическим компонентом коммуникативных способностей по утверждению П.И. Пидкасистого, являются речевые способности: хорошая вербальная память, правильный отбор языковых средств, логическое построение и изложение высказывания, умение ориентировать речь на собеседника. Так, автор заключает, что в реализации речевых способностей важную роль играет общая эрудиция и культура речи [16, с. 134].

На базе этого А.П. Назаретян выделил в структуре коммуникативных способностей следующие компоненты:

1. Способность к оптимизации межличностных отношений в группе; «техника общения», т.е. тактические умения общаться; способность к достижению целей.
2. Социально перцептивные способности, т.е. совокупность индивидуально-психологических особенностей личности, необходимых для успешного восприятия, понимания и оценивания других людей.
3. Некоторые межличностные предпосылки коммуникативной деятельности [14, с. 135].

Коммуникативные способности по мнению О.А. Александрова включают в себя: желание вступать в контакт с окружающими («Я хочу»); умение организовать общение («Я умею»), включающее умение слушать собеседника, умение эмоционально сопереживать, умение решать конфликтные ситуации; знание норм и правил, которым необходимо следовать при общении с окружающими («Я знаю») [1, с. 4].

Исследуя структуру коммуникативных способностей О.А. Пимкина, состоящую из трех подструктур:

Первой подструктурой, которую отметил автор, являются гностические способности. Сюда относят умение человека понимать потребности и посыл, который хочет донести другой человек. Среди основных

элементов этой подструктуры можно выделить стремление освоить навык понимания других людей, умение слышать и слушать оппонента, наблюдательность.

Второй подструктурой здесь выделяют экспрессивные способности. Они характеризуются умением личности раскрепощаться. Элементами этого компонента является желание быть понятым, культурная и грамотная речь, а также доверие к партнеру и правдивость.

Третьей подструктурой выступают коммуникативные способности. Они характеризуются способностью влиять на оппонента в ситуации общения. Здесь основными компонентами становятся требовательность к партнеру по общению, вежливость такт, а также способность к убеждению и решительность [15].

**Выводы.** На основании вышесказанного можно сделать вывод, что коммуникативные способности – это индивидуально психологические особенности личности, обеспечивающие эффективность ее общения и совместимость с другими людьми. Коммуникативная способность младшего школьника – это его природная одаренность в общении, с одной стороны, и коммуникативная производительность с другой.

**Аннотация.** Формирование коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста является одной из приоритетных задач школы, так как эффективность коммуникативного процесса в большей степени зависит от уровня коммуникативных способностей субъектов общения.

**Ключевые слова:** коммуникативные способности, младший школьный возраст, теория и практика.

**Annotation.** The formation of the communicative abilities of primary school children is one of the priority tasks of the school, since the effectiveness of the communication process largely depends on the level of the communicative abilities of the subjects of communication.

**Keywords:** communication skills, primary school age, theory and practice.

**Литература:**

1. Агафонова, И.Н. Развитие коммуникативной компетентности учащихся. / И.Н. Агафонова // Управление начальной школой, 2009 г. №2. С. 4-10.
2. Александрова, О.А. Формирование коммуникативных умений общения / О.А. Александрова. // М.: Просвещение, 2009 г. С. 182.
3. Булыгина, Л.Н. О формировании коммуникативной компетентности школьников // Л.Н. Булыгина // Вопросы психологии. 2010 г. №2. С. 149-153.
4. Васильев, Г.С. Проблема коммуникативных способностей членов первичных учебно-воспитательных коллективов. Автореферат кандидат психологических наук Г.С. Васильев. // М.: Педагогика, 2007 г. С. 15.
5. Венгер, Л.А., Мухина В.С. Психология // Л.А. Венгер, В.С. Мухина. М.: Просвещение, 1988 г. С. 280.
6. Дереклеева, Н.И. Развитие коммуникативной культуры учащихся на уроках и во внеклассной работе // Н.И. Дереклеева. М., 2005 г. С. 124-135.
7. Дранков, В.Л. О природе коммуникативных способностей // В.Л. Дранков, А.В. Дранков // Психология по производству и воспитанию сборник статей. // Ленинград: Изд-во Ленинградского ун-та, 1977 г. С. 239-242.
8. Зайцева, К.П. Особенности формирования коммуникативных способностей младших школьников учебной деятельности // К.П. Зайцева // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика». №1. 2011 г. С. 153-155.
9. Кукушкина, И.В., Мицкая М.В. Развитие коммуникативных способностей и умения сотрудничать у младших школьников в процессе обучения / И.В. Кукушкина, М.В. Мицкая. М.: Образование, 2018 г. С. 243.
10. Леонова, Е.В., Плотникова А.В. Развитие коммуникативных способностей младших школьников в условиях совместной творческой деятельности Е.В. Леонова, А.В. Плотникова // Начальная школа, 2011 г. №7. С. 91-96.
11. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения // М.И. Лисина. М.: Педагогика, 2003 г. С. 198.
12. Макарова, Н.Н. Коммуникативная игра в младших классах // «Начальная школа», 2008 г. №7. С. 213-216.
13. Маракушина, И.Г. Социальное и индивидуально-личностное развитие младших школьников в ситуациях совместной творческой деятельности с педагогом: автореферат кандидата педагогических наук, специальность 19.00.07. Москва. 2002 г. С. 24.
14. Назаретян, А.П. Коммуникативность и коммуникативные способности / А.П. Назаретян. М.: Наука, 2006 г. С. 236.
15. Пидкасистый, П.И. Педагогика. Учебное пособие. П.И. Пидкасистый. // М. 2007 г. С. 261.
16. Пимкина, О.А. Формирование коммуникативных УУД во внеурочной деятельности [Электронный ресурс], – <http://festival.1september.ru/articles/621311/>.
17. Прозоров Г.С. Вопросы изучения учителя // Г.С. Прозоров. М.: Учпедгиз, 1935 г. С. 213.
18. Рубинштейн М. Проблема учителя // М. Рубинштейн. М.: МАИ, 1927 г. С. 173.
19. Сытенко, Т.В. Роль коммуникативной компетенции для формирования личности младшего школьника средствами урока и внеурочной деятельности / Т.В. Сытенко // Школьные технологии, 2006 г. №7. С. 32.

## УДК 373.2

### ОСОБЕННОСТИ ПРОТЕКАНИЯ АДАПТАЦИОННОГО ПЕРИОДА ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

*студент Шулкина Дарья Николаевна  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический  
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)*

**Постановка проблемы.** Адаптация детей к детскому саду – трудоемкий и очень эмоциональный процесс. Многие ученые, такие как Л.В. Белкина [1], О.И. Давыдова [3], Н.М. Родакер [6], Н.В. Соколовская [8], и другие, изучая эту проблему, уделяли особое внимание специфическим особенностям и тонкостям, которые присущи процессу адаптации детей раннего возраста. Ведь все дети абсолютно по-разному переносят данный процесс, кто-то осваивается в группе детского сада буквально за неделю, а кто-то спуска

месяц все еще капризничает, плачет и хочет скорее домой, поэтому изучить все особенности данной проблемы довольно трудно.

**Изложение основного материала исследования.** Прежде чем рассматривать специфику процесса адаптации, разберемся в сущности самого понятия адаптации. «Адаптация – это активное приспособление человека к изменившейся среде с помощью различных средств, которое характеризуется тем, что человек, сам осознав необходимость изменений в отношениях со средой, формирует новые способы поведения, направленные на гармонизацию отношений с окружающими» [5]. Подчеркнем, что адаптационный период следует рассматривать как один из самых серьезных периодов в жизни человека, поскольку от того, как он будет протекать, зависит формирование возрастных новообразований раннего и дошкольного возраста.

Чтобы лучше понять сущность процесса адаптации, необходимо рассмотреть все его особенности, а в частности, этапы, виды и степень протекания. Изучение этих аспектов поможет воспитателю и родителям глубже понять, как проходит процесс адаптации у ребенка, в каком направлении им двигаться дальше.

Для начала стоит рассмотреть этапы адаптации, чтобы понимать, какие характерные черты присущи тому или иному этапу, и определить, на каком этапе находится ребенок.

Первый этап – подготовительный. На этом этапе происходит непосредственная подготовка ребенка к детскому саду. Необходимо начинать такую подготовку за 1-2 месяца до приема ребенка в дошкольное учреждение, чтобы он, как можно, больше узнал о детском саде, его воспитанниках и педагогах. Одной из главных задач подготовительного этапа является формирование в поведении ребенка стереотипов, которые помогут ему быстрее и безболезненнее привыкнуть к новой обстановке. Родителям в ходе подготовки следует сформировать у ребенка навыки элементарного самообслуживания и навыки общения со сверстниками и взрослыми [7]. Ребенок, который умеет самостоятельно одеваться, умываться и кушать, намного увереннее и спокойнее чувствует в группе, так как осознает свою независимость от воспитателя. Родителям нужно формировать у ребенка умение играть и владеть игрушками, потому что в процессе игровой деятельности он может ненадолго забыть о своих переживаниях, волнении и страхе. Переходить к следующему этапу можно только тогда, когда родители убедятся, что ребенок готов к поступлению в детский сад.

Второй этап называется основным, так как на этом этапе ребенок знакомится с воспитателем, главная задача этого этапа – создать положительный образ воспитателя, поскольку желание малыша ходить в детский сад зависит именно от того, какое впечатление на него произведет педагог. Очевидно, что добродушный и любящий детей педагог сразу понравится ребенку, нежели незаинтересованный и безынициативный. Родителям необходимо найти общий язык с педагогом, наладить доброжелательные отношения, построенные на взаимном сотрудничестве. Благодаря этому педагог сможет лучше узнать ребенка, его привычки и интересы, а ребенок будет доверять педагогу и чувствовать его тепло и заботу.

Третий этап – заключительный. Заключительным он является, потому что ребенок вполне спокойно остается в группе на 2-3 часа, затем на дневной сон. Находясь в группе, малыш не чувствует дискомфорта, уверенно пользуется игрушками, общается с другими детьми, исследует окружающую обстановку и т.д. Ребенок успешно вливается в коллектив, включается в совместные подвижные игры и занятия. В целом, дошкольник начинает чувствовать себя в группе комфортно, выстраивает отношения с другими детьми и воспитателем. Если все эти условия присутствуют, можно считать, что процесс адаптации успешно пройден.

Данные этапы проходят все дети, когда впервые приходят в детский сад, но продолжительность их и характер протекания у каждого ребенка разные. Одни быстро и безболезненно проходят все этапы, другие могут надолго остановиться на втором, все это также зависит от индивидуальных особенностей ребенка и его социальной ситуации развития. Родителям и педагогам необходимо это учитывать и не стремиться равнять каждого ребенка под, так называемый, идеал, важно сохранять терпение и выдержку и постепенно помогать ребенку привыкнуть к детскому саду [2].

В процессе приспособления детского организма к новым условиям и новой деятельности, необходимо учитывать весь комплекс факторов, которые способствуют или, напротив, замедляют процесс адаптации ребенка, т.к. причиной адаптации является обострение противоречия между возможностями человека и требованиями окружающей среды.

Исследователи в области педагогики и медицины выделили несколько стилей адаптации. Наиболее оптимальным является творческий стиль, при котором дошкольник строит позитивные отношения со средой, способен активно изменять ее условия, приспособляя их к себе, и обретая тем самым благоприятный психологический комфорт. Таких детей отличает быстрое привыкание к условиям дошкольного учреждения, активность, стремление к участию в деятельности, взаимодействию со сверстниками и взрослым.

Комфортный стиль характеризуется тем, что дошкольник легко привыкает к новым условиям, однако не проявляет активности, пассивно принимая требования среды. Такие дети обычно ведут себя достаточно скованно, мало общаются со сверстниками, делают только то, что скажет воспитатель. Педагогу в такой ситуации необходимо различными приемами втягивать ребенка в игры и занятия, но делать это нужно так, чтобы ребенку на самом деле было интересно.

Последний стиль можно назвать самым трудным. Он называется избегающим. Ребенок целенаправленно игнорирует требования окружающей среды, не хочет к ним привыкать, не обходится без капризов и истерик. Дошкольник будет всеми возможными способами сопротивляться походу в детский сад, плакать, капризничать, проситься домой и т.д. Таких детей очень сложно позитивно настроить, так как они уже ничего не хотят, они будут кричать, пока не окажутся дома в привычной комфортной обстановке. Опытный педагог, скорее всего, найдет способ помочь ребенку приспособиться к детскому саду. Для начала необходимо провести беседу с родителями, чтобы выявить причины такого поведения. Возможно, они кроются в семье, к примеру, родители могли запугивать ребенка детским садом. Причины могут быть разные, самое главное – вовремя их определить и попытаться исправить положение, чтобы малыш привык к детскому саду и начал чувствовать себя там комфортно.

Процесс привыкания к детскому саду, как уже отмечалось выше, у всех детей проходит по-разному. Хорошо, если малыш быстро адаптируется к новым условиям и не беспокоит родителей негативными поведенческими реакциями, но есть и такие случаи, когда ребенок наотрез отказывается ходить в детский сад, закатывает истерики, капризничает и т.д. Именно по длительности и выраженности данных проблем можно судить об успешности протекания адаптационного периода [4]. В зависимости от того, как долго у

ребенка проходит процесс адаптации, и какими симптомами он сопровождается, выделяют три степени протекания адаптации.

Если ребенок ведет себя достаточно активно, у него отсутствуют какие-либо внешние изменения, сдвиги в поведении нормализуются в течение одной – двух недель, то в таком случае можно говорить о легкой степени адаптации. Как правило, если у ребенка легкая адаптация, то он быстро вливается в коллектив, примерно за 2-3 недели, заболеваемость либо отсутствует, либо появляется не более одного раза сроком до десяти дней и проходит без осложнений. Такой тип адаптации характерен для большинства детей и отличается ускоренным исчезновением негативных симптомов. Говорить о том, что ребенок достаточно быстро и легко привыкает к детскому саду, можно по следующим признакам: он без истерики остается в группе и спокойно играет, способен попросить о помощи, первым идет на контакт с другими детьми, с легкостью подстраивается под все режимные моменты и т.д.

Адаптация средней степени тяжести. Адаптационный период в таком случае длится не менее полутора месяцев. При этом ребенок часто болеет, капризничает, демонстрирует выраженные негативные реакции, но нельзя судить о его неспособности влиться в коллектив или о его дезадаптации. Если понаблюдать за ребенком, то можно отметить у него следующие признаки: он с трудом расстается с мамой, сразу начинает плакать и капризничать, но если его чем-то отвлечь, то быстро забывает о расставании и вливается в игру, общается со сверстниками и воспитателем, пытается соблюдать все правила и распорядки, адекватно реагирует на замечания и редко становится зачинщиком каких-то конфликтов.

Самая сложная и длительная адаптация – это тяжелая адаптация. Дети с тяжелым адаптационным периодом встречаются довольно редко, но, так или иначе, они есть, и каким-то образом им нужно помочь. Кто-то проявляет открытую агрессию при посещении детского сада, а кто-то полностью уходит в себя и не желает контактировать с кем-либо. Такая адаптация может длиться от двух месяцев до нескольких лет. В самых тяжелых случаях говорят о полной дезадаптации ребенка и невозможности посещать дошкольное учреждение. Чтобы не доводить адаптационный процесс ребенка до крайне тяжелого состояния, необходимо сразу выявить признаки, подтверждающие, что привыкание малыша к детскому саду проходит с трудом. К таким признакам можно отнести: нежелание контактировать с детьми и воспитателем, слезы и истерики после расставания с родителями в течение длительного времени, полнейший отказ заходить в группу, нежелание играть, кушать, ложиться в кроватку, агрессивное поведение, либо замкнутость, неадекватное поведение при обращении воспитателя, чаще всего ребенок пугается и начинает плакать. Нужно понимать, что полная непригодность к детскому саду – очень редкое явление, поэтому необходимо сразу обратиться к специалистам (психологу или неврологу) и решать проблему сообща. В некоторых случаях врачи рекомендуют повременить с посещением детского сада.

**Выводы.** Можно отметить, что все трудности адаптационного периода и степени выраженности адаптационных сдвигов связаны с предварительными условиями воспитания, поэтому очень важно с первых дней пребывания ребенка в дошкольном учреждении четко и правильно организовывать педагогический процесс с учетом всех индивидуальных особенностей.

**Аннотация.** Проблема адаптации детей к детскому саду является довольно актуальной, так как маленьким детям очень трудно приспособиться к кардинально изменившимся условиям. Детский сад для ребенка раннего возраста – это первая социальная группа после семьи, в которой ему необходимо адаптироваться для дальнейшего развития. Чтобы ребенок как можно быстрее и легче смог пройти этот тяжелый период, родителям и педагогу необходимо изучить все особенности данного периода и применять такие методы и приемы, при которых малыш будет чувствовать себя более или менее комфортно.

**Ключевые слова:** адаптация, ранний возраст, детский сад, ребенок, родители, педагог.

**Annotation.** The problem of adaptation of children to kindergarten is quite relevant, since it is very difficult for young children to adapt to radically changed conditions. Kindergarten for an early age child is the first social group after the family in which he needs to adapt for further development. In order for the child to pass this difficult period as quickly and easily as possible, parents and the teacher need to study all the features of this period and apply such methods and techniques in which the baby will feel more or less comfortable.

**Keywords:** adaptation, early age, kindergarten, child, parents, teacher.

#### **Литература:**

1. Белкина Л.В. Адаптация детей раннего возраста к условиям ДОУ. – Воронеж: Учитель, 2006. – 232 с.
2. Гризик Т.И. Участники адаптационного периода: ребенок-родители-педагоги // Дошкольное воспитание. – 2010. – №9. – С. 57-61.
3. Давыдова О.И., Майер А.А. Адаптационные группы в ДОУ: Методическое пособие. – М.: ТЦ «Сфера», 2006. – 128 с.
4. Жердева Е.В. Дети раннего возраста в детском саду. Ростов на Дону: Феникс, 2007. – С. 192.
5. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.
6. Родакер Н.М. Адаптация детей в детском саду // Психология и педагогика: методика и проблема практического применения. – 2014. – №41. – С. 64-68.
7. Санникова А.С., Ханова Т.Г. Сотрудничество дошкольной организации с семьей и социальными партнерами // Проблемы и перспективы развития дошкольного и начального образования. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции: в 2 томах. – Нижний Новгород: Мининский университет, 2019. – С. 259-262.
8. Соколовская Н.В. Адаптация ребенка к условиям детского сада: управление процессом, диагностика, рекомендации. – Волгоград: Учитель, 2008. – 188 с.

## СОДЕРЖАНИЕ

Абдулаев Магомед Ахмедович	<b>ОСОБЕННОСТИ КОНСТРУКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ СПО В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ</b>	4
Береснев Андрей Анатольевич	<b>ТРАДИЦИОННЫЕ И ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ</b>	6
Брутова Марина Алексеевна Буторина Анастасия Николаевна	<b>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ И ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СО СТУДЕНТАМИ</b>	7
Валимухаметова Анна Дмитриевна Овсянникова Оксана Александровна	<b>ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ</b>	10
Горбунова Наталья Владимировна	<b>МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ГУМАНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>	12
Горькова Галина Сергеевна Вершинина Анна Юрьевна	<b>РЕЖИМ ДНЯ КАК СРЕДСТВО ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА</b>	14
Донина Ирина Александровна Ашихман Кристина Олеговна Егорова Ирина Сергеевна	<b>РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА С ПОМОЩЬЮ 3D-МОДЕЛИРОВАНИЯ</b>	16
Донина Ирина Александровна Виноградова Юлия Алексеевна Донина Екатерина Евгеньевна	<b>ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕРНЕТ-ДОСКИ В ОРГАНИЗАЦИИ КОММУНИКАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ</b>	18
Донина Ирина Александровна Дерябина Ольга Александровна	<b>ИЗУЧЕНИЕ СТЕРЕОМЕТРИЧЕСКИХ ФИГУР ПРИ ПОМОЩИ ПРОГРАММ 3D- МОДЕЛИРОВАНИЯ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ И ЧЕРЧЕНИЯ</b>	20
Донина Ирина Александровна Ушакова Олеся Валерьевна	<b>МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ НАУЧНО- МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ В ВУЗЕ</b>	22
Картавых Марина Анатольевна Аракелян Артём Артурович	<b>ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ПРОТИВОДЕЙСТВИЮ РАСПРОСТРАНЕНИЯ ЭКСТРЕМИСТСКОЙ ИДЕОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ</b>	24
Кирюхина Наталия Владимировна Платонова Анна Юрьевна	<b>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ РЕСУРСОВ УНИКАЛЬНЫХ НАУЧНЫХ УСТАНОВОК В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ</b>	26
Кот Тамара Алексеевна	<b>КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ: СУЩНОСТЬ, СПЕЦИФИКА, УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ</b>	28
Лыкова Полина Олеговна	<b>НЕОБХОДИМОСТЬ ОБЩЕНИЯ СО ВЗРОСЛЫМ В МЛАДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ</b>	30
Лукашов Георгий Александрович	<b>МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА</b>	32
Меситская Феридэ Мустафаевна	<b>ОСНОВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ</b>	35
Мякишева Мария Владимировна	<b>ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КРУГОЗОРА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА</b>	37

Овчинникова Олеся Ивановна	<b>ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ПРОФЕССИОНАЛЬНО -ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛЕКСИКОЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СПО</b>	39
Ольховская Елена Борисовна	<b>ВЕКТОРЫ ОПТИМИЗАЦИИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ЛЮДЕЙ ЗРЕЛОГО И СТАРШЕГО ВОЗРАСТА</b>	41
Петрова Лиллия Геннадиевна Шевченко Наталья Николаевна Елфимова Анна Владимировна	<b>ОБУЧЕНИЕ АНГЛОГОВОРЯЩИХ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РУССКИМ ПРОСТРАНСТВЕННЫМ ОТНОШЕНИЯМ: НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП, СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ</b>	43
Полунина Татьяна Сергеевна	<b>КЛАССИФИКАЦИЯ, АНАЛИЗ И ПРОФИЛАКТИКА НЕКОТОРЫХ ТИПИЧНЫХ ОШИБОК В УСТНОЙ РЕЧИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК</b>	47
Пономарёва Елена Юрьевна	<b>АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ</b>	52
Романова Ирина Сергеевна	<b>«ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ»: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ</b>	53
Рудакова Ольга Александровна	<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ</b>	56
Самохвалова Наталья Викторовна	<b>ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВОСПИТАТЕЛЯ И РЕБЁНКА КАК УСЛОВИЕ КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКА</b>	59
Сапегина Татьяна Алексеевна	<b>К ВОПРОСУ О МОТИВАЦИИ У СТУДЕНТОВ ПОТРЕБНОСТИ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ</b>	61
Сиднева Ирина Сергеевна Медведева Елена Юрьевна	<b>ПОЛИСЕНСОРНЫЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ СВЯЗНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ</b>	62
Скавычева Елена Николаевна Соколова Ирина Владимировна	<b>ПЕСОЧНАЯ ТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ АГРЕССИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ</b>	64
Скавычева Елена Николаевна Коновалова Татьяна Владиславовна	<b>РАЗВИТИЕ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ</b>	66
Скавычева Елена Николаевна Гаврилова Александра Сергеевна	<b>ТИКО КОНСТРУКТОР КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОНСТРУКТИВНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА</b>	68
Скавычева Елена Николаевна Дорохина Анна Валерьевна	<b>ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ</b>	69
Скавычева Елена Николаевна Есауленко Екатерина Сергеевна	<b>ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ</b>	71
Скавычева Елена Николаевна Калугина Анастасия Сергеевна	<b>ТРЕНИНГ В КОРРЕКЦИИ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ</b>	73

Скавычева Елена Николаевна Клинчева Влада Алмасовна	АРТ-ТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	75
Скавычева Елена Николаевна Петров Данил Алексеевич	ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ	77
Скавычева Елена Николаевна Пожарская Инна Анатольевна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОГРАММИРУЕМЫХ МИНИ-РОБОТОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	79
Суркова Татьяна Александровна Аврамова Татьяна Ивановна	ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ У СТУДЕНТОВ	81
Теленская Дарья Юрьевна	ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВКУСА СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ: СРЕДОВЫЙ ПОДХОД	82
Тельнова Жанна Николаевна Ожогова Елена Геннадьевна	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ВОСПИТАТЕЛЯ	84
Тихонова Александра Павловна Овсянникова Оксана Александровна	РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО КРУГОЗОРА ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ МАССОВЫХ КОММУНИКАЦИЙ	87
Фёдоров Александр Фёдорович	АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ВОСПИТАНИЕМ ОСУЖДЕННЫХ	89
Харченко Елена Владимировна	ФОРМИРОВАНИЕ ИСТОРИКО- КУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ-ИЗДАТЕЛЕЙ (НА ПРИМЕРЕ РАЗРАБОТКИ ПУТЕВОДИТЕЛЯ ПО КРЫМУ)	91
Хатиб Дарья Эдуардовна	СУЩНОСТНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГА ДОУ	92
Шарапова Елена Михайловна	УДАЛЕННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ – УРОКИ ПАНДЕМИИ	95
Ширпал Елена Николаевна	СПЕЦИФИКА И СУЩНОСТЬ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	98
Шулкина Дарья Николаевна	ОСОБЕННОСТИ ПРОТЕКАНИЯ АДАПТАЦИОННОГО ПЕРИОДА ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА	100

# Педагогический вестник

## Выпуск 17



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 26.11.2020. Сдано в набор 27.11.2020. Дата выхода 04.12.2020  
Формат 210x297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 12,24.  
Тираж 500 экз. Цена свободная.