

**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)**

---



**ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**65 (4)**

**Сборник научных трудов**

**Ялта  
2019**

**УДК 37**  
**ББК 74.04**  
**П 78**

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского» от 27 ноября 2019 года (протокол № 11)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 65. – Ч. 4. – 340 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» (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);

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

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);

Чёрный Е.В., доктор психологических наук, профессор, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь);

Калина Н.Ф., доктор психологических наук, профессор, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь);

Павленко В.Б., доктор психофизиологических наук, профессор, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь);

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);

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

Андреев А.С., доктор психологических наук, профессор, ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь);

Савенков А.И., доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);

Микляева А.В., доктор психологических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет имени Герцена (г. Санкт-Петербург);

Василенко И.В., кандидат психологических наук, доцент, Севастопольский государственный университет (г. Севастополь);

Султанова И.В., кандидат психологических наук, доцент, Севастопольский государственный университет (г. Севастополь);

Волкова И.П., доктор психологических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет имени Герцена (г. Санкт-Петербург).

#### **Учредитель:**

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

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (Письмо о Перечне рецензируемых научных изданий от 07.12.2015 г. №13–6518).

#### **Группы научных специальностей:**

19.00.00 – психологические науки

13.00.00 – педагогические науки

Журнал включен:

- в систему Российского индекса научного цитирования

© Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта), 2019 г.

Все права защищены.

УДК 37.013

**доктор психологических наук, профессор Абдуллин Асат Гиниятович**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южно-Уральский государственный университет» (г. Челябинск);

**кандидат педагогических наук, доцент Крымгужина Зулия Зиннатовна**

Сибайский институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения Башкирского Государственного университета (г. Сибай)

**ПРОБЛЕМА НРАВСТВЕННОСТИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ**

*Аннотация.* Данное исследование посвящено проблеме в области нравственного воспитания. В статье рассматриваются основные требования к организации нравственного воспитания в обществе. Актуализировано нравственное воспитание в семье.

*Ключевые слова:* нравственность, нравственное воспитание, современный мир, семья.

*Annotation.* This study is devoted to the problem in the field of moral education. The article deals with the basic requirements for the organization of moral education in society. Moral education in the family is actualized.

*Keywords:* morality, moral education, modern world, family.

**Введение.** В современном обществе, к сожалению, растрчиваются основные нравственные категории, порой даже и забывается основные ее составляющие. Во всех сферах человеческого общества видны противоречия в понимании нравственных ценностей, которые определяют человеческую и культурную оценку социального общества.

**Изложение основного материала статьи.** Понятие «нравственность» появилось от корня «нрав» и зафиксировалось в российском языке в XVIII-веке став синонимом мнения «мораль». Довольно нередко данные мнения приравнивают приятель приятелю. Нравственность — это наружный момент, регулирующий людские дела. Рассматривая мнения духовности, нравственности, невозможно обогнуть вопрос, связанный с мнением морали.

Нравственность – понятие европейской философии, служащее для обобщенного выражения сферы высочайших ценностей и долженствования. Она обобщает что срез людского навыка, различные стороны которого классифицируются текстами «добро» и «зло», «добродетель» и «порок», «правильное» и «неправильное», «долг», «совесть», «справедливость» и т.д. Представления о морали складываются в процессе осмысления:

1. правильного поведения, подабающего нрава («морального облика»);

2. условий и границ произволения человека, ограничиваемого личным (внутренним) долженствованием, а еще границ свободы в критериях снаружи задаваемой организационной и (или) нормативной упорядоченности.

В мировой истории идей можно реконструировать антиномичные представления о морали как:

Системе (кодексе) вменяемых человеку в исполнении норм и ценностей (универсальных и абсолютных или партикулярных и относительных).

Сфере индивидуального самополагания личности (свободного или предопределенного какими-то внешними факторами) [4].

Мораль призвана обеспечить самостоятельность человека как духовного существа (личности) по отношению к его своим влечениям, спонтанным реакциям и наружному групповому и публичному давлению. Путем морали произвольность модифицируется в свободу. Поэтому по своей внутренне присущей логике мораль обращена к тем, кто считает себя не ограниченным свободой. Исходя из этого, о ней можно в словосочетании, т.е. как о совместности кое-каких, оформленных в культуре (кодифицированных и рационализированных) ценностей и необходимых условий, санкционирование которых обеспечивается самим фактическим доказательством их реального нахождения. Мораль неинституциональна в узком смысле слова: в той мере, в какой ее действенность не нуждается в обеспечении со стороны каких-либо социальных институтов и в какой ее принудительность не обусловлена наличием уполномоченной социумом внешней по отношению к индивиду силы. Соответственно практика морали, будучи предопределенной (заданной) пространством произвольного поведения, в свою очередь задает пространство свободы. Такой характер морали позволяет апеллировать к ней при оценке существующих социальных институтов, а также исходить из нее при их формировании или реформировании [4].

Иначе нравственность рассматривается как область ценностей, задаваемая дихотомией добра и зла. При этом раскладе, оформившемся как этика блага и доминировавшем в ситуации философии, она стает не со стороны ее функционирования (каким образом она функционирует, каковой нрав запросы, какие общественные и культурные механизмы гарантируют его реализацию, каким обязан быть человек как тип нравственности и т.п.), а в нюансе такого, к чему человек обязан устремляться и собственно что из-за сего исполнять, к каким итогам приводят его действия. В связи с данным возникает вопрос о том, как складываются моральные значения. В прогрессивной литературе (философской и прикладной) отличие принципиальных раскладов к трактовке природы морали ассоциируется на базе обобщения поздненовоевропейского философского навыка с обычновениями "кантианства" (понимаемого как интуитивизм) и "утилитаризма". Больше конкретное понятие морали уточняется на пути соотношения добра и зла с что совместными общими мыслями - ценностями, на которые человек определяется в собственных деяниях. Это вполне вероятно на базе различения личного и совместного блага и анализа разнонаправленных интересов (склонностей, эмоций) человека. За это время моральность усматривается в лимитировании эгоистической мотивации публичным контрактом или же интеллектом, в осмысленном сочетании себялюбия и доброжелательности, в отказе от эгоизма, в сочувствии и альтруизме. Эти различия оказываются продолженными в метафизических прояснениях природы человека и сущностных свойствах его бытия. Человек двойствен по природе, и место морали раскрывается по ту сторону данной двойственности, в борьбе имманентного и непознаваемого начал.

Таким образом, мораль является одним из действительно практических регуляторов общественной жизни в ее непосредственном существовании. Более того, оно имеет определенное моральное содержание, но, как сказал бы К. Маркс, «в трансформированной форме». Следовательно, определенные моральные нормы выражают содержание моральных принципов, но не безоговорочно, а в пределах, определяемых «полезностью» для общества, класса, данной церкви как социальной организации и т.д.

В то время как нравственность — это внутренние качества человека, определяющие соответствие его поведения нормам, принятым в данном обществе.

Очень часто этот термин, используемый как в живом языке, так и в специальной литературе, чаще всего является синонимом морали, реже этики [1, с. 19].

Только мораль может спасти человека. Моральные ценности Толстого Л.Н. считаются выше других, прежде всего - класс. Классовая борьба и социалистическое движение вовлечены в эгоистичные чувства, враждебность по отношению к другим людям, классам и т.д. Ненависть не может быть построена на враждебности, полагал он. Зло не творит добро.

Концептуальное отличие меж моралью и нравственностью проводил Гегель в «Философии права», где мораль определял как заключительный период становления беспристрастного духа, грядущий за отвлеченным правом и моралью. Абстрактное право – это сфера частной собственности, формальной свободы единичной для себя сущей воли и абстрактного добра; мораль – это сфера реальной свободы, в которой субъективная воля полагает себя так же, как и объективная воля, свободная не только в себе, но и для себя, как рефлексия самосознания к добру, как совесть; нравственность – это сфера практической свободы, субстанциональной конкретности воли, возвышающейся над субъективным мнением и желанием, это – «в себе и для себя сущие законы и учреждения».

Как писал П.А. Кропоткин, «Нравственность – это ощущение в себе человеческого достоинства, стремление жить, сообразуясь с его велениями, мучение при безнравственном поступке – все это общее, неотъемлемое свойство человеческой природы» [2, с. 10].

Нравственность – представляет собой внутренние духовные качества, которыми руководствуется человек, эстетические нормы, правила поведения определяемы этими качествами [6, с. 58]. В отличие от интеллектуальных способностей или внешних данных, нравственность не передается по наследству ее нужно воспитывать. В свою очередь воспитание – это целенаправленное влияние на развитие личности, навыки поведения, привитые семьей, школой, средой в которой находится человек [7, с. 78].

Г.В. Плеханов говорил: если человек берет все свои ощущения, знания из внешнего мира и из опыта, которые приобретает от этого мира, то надо, стало быть, так устроить окружающий его мир, чтобы человек получал из этого мира достойные его впечатления, чтобы он привыкал к истинно человеческим отношениям, чтобы он чувствовал себя человеком. Если истинный личный интерес есть основа всякой нравственности, то надо, стало быть, сделать все, чтобы интересы отдельного человека совпадали с интересами человечества...» [5, с. 158].

К сожалению, мы должны признать, что на самом деле «мораль» недостаточно популярна в нашем прогрессивном обществе, главным образом потому, что само значение искажено. Новые поколения стараются идти в ногу со временем, стараются идти в ногу с модой, разговаривают и действуют так, как это установлено «стандартами». Следуя этим стандартам, они часто не замечают, как они ведут себя, как они относятся к тем, кто рядом с ними.

В современном обществе мы наблюдаем нарушение общепринятых моральных мер, разрушительное воздействие человека на телевидение и рекламу, которые содержат широкий спектр игр, удобств, вкусной и беззаботной жизни, которые способствуют размыванию человеческих ценностей. , наша собственная семья, обычаи и т.д.

Каждый диалог содержит особенности ценностно-ориентированной системы другого, так как он объясняет тонкости выдающейся цивилизации. В связи с тем, что диалог передает выбор ценностей, накопленных индивидами в процессе социализации, изучение концепции ценностных ориентаций человека рассматривается как наиболее волнующая проблема в повседневно меняющихся социальных ситуациях, наблюдаемой незащищенности и структуре социальных ценностей. Почти все понятия теряют свое значение. Социальные структуры общепринятых реалий исчезают. Достаточно принципиально поддерживать значимость данных ценностей.

Социальное формирование личности происходит во всем жизненном процессе и в разных социальных группах. Семья, детский сад, одноклассники, друзья, трудовой коллектив, группа сверстников - все это социально-культурные группы, которые образуют тесный круг общения личности и выступают в роли носителей различных норм и ценностей. Группы, определяющие систему внешнего регулирования индивидуального поведения, являются институтами социализации.

Семья является важным институтом социализации, потому что она не может быть заменена какой-либо другой социальной группой. Именно в семье происходит первый период адаптации общественной жизни. Именно семья может сильно влиять на нравственное формирование личности. Вот почему очень важно уделять большое влияние нравственному воспитанию семьи.

Семья, как правило, характеризуется главным институтом воспитания. Это именно то, что ребенок получает от своего детства в семье, что он сохраняет всю свою жизнь. Важность семьи как учебного заведения объясняется тем фактом, что ребенок проводит в ней значительную часть своей жизни, а также продолжительностью своего влияния на личность, которую ни одно из образовательных учреждений не может сравнить с семьей. Это закладывает основу для индивидуальности ребенка.

Детский дом характеризуется школой подготовки к жизни. В нем должны преобладать любовь, справедливость, терпимость не только для детей ... но и для всех остальных членов семьи. Воспитание сострадания и сочувствия требует активного взаимодействия со стороны родителей - не только на словах, но и в качестве модели. Чтобы ребенок научился проявлять любовь к ближнему, он должен видеть, как это делают его близкие. Сочувствие является одним из замечательных человеческих качеств, потому что это выражение человечности. Если личность владеет этим чувством, с ней легко наладить контакт, такие люди всегда способны прийти на помощь.

К сожалению, в некоторых моментах родители проявляют небрежное отношение к воспитанию детей, что позволяет выявить все недостатки образования, существующие в современном обществе. Иногда есть семьи, где родители беспощадно относятся к детям, и моменты семейного угнетения не исключены.

Общество теряет социокультурные традиции, составляющие нравственную основу. Рост наркомании и распущенности наркотиков является одним из аспектов того факта, что мир вокруг нас морально деградирует.

Моральное формирование человека как личности основано на непрерывном и систематическом общении, приобретении и накоплении им моральных знаний, которые способствуют развитию и пониманию моральных норм, системы моральных ценностей, оценка действий, поступков и поведения людей по моральному критерию добра и зла и развитие нравственных чувств. люди, формирующие устойчивые мотивы для их нравственного поведения [3].

Если раньше люди видели границы добра и зла, теперь вы можете делать все, что захотите. Несколько десятилетий назад внебрачные связи были неприличными в обществе, сегодня ситуация радикально изменилась, гражданские браки стали приемлемыми, и в какой-то степени нормой для молодежи.

Современная мораль требует от человека большего, чем это было сделано ранее в истории всего человечества. Традиционная мораль дала человеку четкие правила жизни, но и ничего от этого не требовала. Жизнь человека в традиционном обществе подчинялась законам общества, нужно было только жить по порядку, установленному веками. Не нужно было прилагать больших усилий, все было просто и понятно.

Современная мораль требует от человека развития и успеха своими собственными усилиями. Призывать человека постоянно искать, стимулировать, не говорит, как это сделать правильно, но как будто это направлено в правильном направлении. Вместо этого современная мораль дает человеку ощущение присутствия в этом мире по определенной причине, он создан для чего-то большего, он - создатель будущего и один из его создателей. и весь мир. Кроме того, саморазвитие, повышение уровня профессионализма ведет к материальному благосостоянию и уже дает процветание «в этой жизни».

Несомненно, современная мораль разрушает многие бессмысленные правила и запреты и в этом смысле делает жизнь проще и приятнее. Но в то же время современная мораль жестко предписывает человеку быть просто человеком, а не рассказывать о своих животных инстинктах или стадных чувствах. Эта мораль требует проявлений ума, а не примитивных эмоций, таких как агрессия, месть, желание подчинить других людей или подчиниться власти, которая «устроит и решит за нас». И очень непросто стать доброжелательным, побороть в себе личные и общественные комплексы. Мораль учит нас думать не только о себе любимом, но и об окружающих нас людях.

По-видимому, подлинное формирование личности человека не существует без его знания основных принципов морали, которые обязательно должны быть предоставлены общеобразовательной школой как часть образовательного процесса. Моральное воспитание понимается как вечная ценность человечества, как неотъемлемый элемент, составляющий систему и незаменимое для общего образования, которое лежит в основе нравственного воспитания в обществе. С раннего детства нравственные основы воспитания закладываются в ребенка, со временем они приобретают рамки и становятся более осознанными.

Условия, которые постоянно меняются в жизни общества требуют, естественно, и новых подходов к организации, психологическому обоснованию и обеспечению нравственного воспитания. Необходимо целенаправленно создавать условия для выработки определенных нравственных качеств, с помощью проявления каких-либо чувств.

Моральное формирование личности как личности основано на непрерывном и систематическом общении, приобретении и накоплении ею моральных знаний, способствующих развитию и пониманию моральных норм, системы моральных ценностей, оценка действий, поступков и поведения людей по моральным нормам добра и зла и развитие нравственных чувств людей. определить устойчивые причины их морального поведения. Приобретенные моральные знания и навыки должны быть подкреплены овладением этими правилами в реальной жизни.

**Выводы.** Поэтому воспитание в нравственности и достойной культуре поведения является важнейшей задачей. Моральный человек - это человек с духовными принципами, проявляющий себя в форме индивидуальных качеств личности, таких как ответственность, сочувствие, любовь, честь и достоинство. Каждый человек должен нести ответственность за свои действия и действия. Будучи взрослым, он должен иметь систему моральных ценностей, которой он будет учить своих детей в будущем. Обычно такими ценностями являются: любовь, семья, доброта, счастье, жизненная ценность, благотворительность и другие. И в зависимости от того, какие ценности человек устанавливает прежде всего для себя, зависит от того, какими будут его действия - моральные или аморальные.

#### **Литература:**

1. Абдуллина А.Г. Крымгужина З.З. Роль народной музыки в воспитании духовности современного школьника / Абдуллина А.Г., Крымгужина З.З. –М.: Издательство «Перо», - 2014 г. – 174 с.
2. Ильенков Э.В. Диалектическая логика: Очерки истории и теории. – 2-е изд., доп. – М.: Политиздат, 1984. – 320 с.
3. Козлова С. Нравственное воспитание в современном мире – 2001 г. - № 9. С. 24-29.
4. Платон. Диалоги. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 503 с.
5. Плеханов Г.В. Об атеизме и религии в истории общества и культуры // Избранные произведения и извлечения из трудов. Научно-атеистическая библиотека. / Г.В. Плеханов. — М. Мысль, 1977 г. — 355 с.
6. Соловейчик С.Л. Педагогика для всех. – М., 1987. – С. 92
7. Титаренко В. Нравственное воспитание в семье. – М., 1985. - 359 с.

УДК:373.5

аспирант Алатырцева Татьяна Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

### РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ МУЗЕЙНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Аннотация.* В статье описаны результаты формирующего этапа опытно-экспериментальной работы, который был направлен на реализацию совокупности педагогических условий, способствующих формированию общекультурной компетентности подростков в процессе музейно-педагогической деятельности.

*Ключевые слова:* формирование общекультурной компетентности, педагогические условия, инновационные формы и методы работы.

*Annotation.* The article describes the results of the formative stage of the experimental work, which was aimed at implementing a set of pedagogical conditions that contribute to the formation of the general cultural competence of adolescents in the process of museum and pedagogical activity.

*Keywords:* formation of general cultural competence, pedagogical conditions, innovative forms and methods of work.

**Введение.** Для осуществления замысла экспериментального исследования были отобраны две однородные группы – экспериментальная и контрольная. В экспериментальной группе, в отличие от контрольной группы, музейно-педагогическая деятельность была организована с использованием выделенных нами педагогических условий, направленных на формирование общекультурной компетентности подростков: активизация музейно-педагогической деятельности посредством использования инновационных форм и методов работы с подростками; реализация музейно-педагогической деятельности в ходе факультатива «Культурная Москва – школьникам»; включение подростков в учебно-исследовательскую краеведческую деятельность.

В ходе проведения формирующего этапа эксперимента решались следующие задачи:

- реализация педагогических условий формирования общекультурной компетентности подростков в процессе музейно-педагогической деятельности.

- подтверждение правильности исходной гипотезы исследования.

**Изложение основного материала статьи.** Первое педагогическое условие – активизация музейно-педагогической деятельности посредством использования инновационных форм и методов работы с подростками.

Современное обучение предполагает использование инновационных методов и форм, которые направлены на овладение обучающимися знаниями и умениями в процессе мыслительной и практической деятельности. То есть, инновационные методы и формы - это методы и формы, побуждающие обучающихся к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом.

В ходе формирующего этапа эксперимента были использованы следующие инновационные формы работы: квест, интегрированные занятия, мастер-классы, занятия-соревнования (конкурсы, турниры, викторины), занятия, основанные на методах общественной практики (репортаж, интервью, комментарий, аукцион, устный журнал, диспуты, круглый стол), занятия-фантазии (сказка, сюрприз, приключение), театрализованные представления и экскурсии, литературный салон, музейные праздники, клубные заседания, встречи с интересными людьми, создания игровых ситуаций и другие.

При реализации первого педагогического условия в школьных музеях проходили круглые столы по темам: «Зачем школе нужен музей?», «Культура. Музей. Образование», «Юный экскурсовод» и другие. Так, например, круглый стол «Культура. Музей. Образование» способствовал приобретению у обучающихся ценностных ориентаций, установок; приобщению к культуре. В музее «П.И. Чайковский и Москва» проходил концерт, посвященный творчеству и жизни П.И. Чайковского. В ходе концерта дети получили знания о лучших образцах музыкального искусства, о творчестве композитора, познакомились с музыкальными произведениями автора. Данные мероприятия помогали обучающимся воспринимать и видеть красоту в искусстве и жизни, оценивать ее, эмоционально принимать и осознавать культурные ценности.

Актуализация образовательного потенциала музеев посредством использования разнообразных инновационных форм и методов работы в рамках внеурочной деятельности общекультурной направленности предполагала включение подростков в работу школьного Краеведческого музея истории города Москвы «Лефортово». В данном музее проходили обучающие квесты по темам: «Петр I и Франц Лефорт», «Культурный быт жителей Москвы в XIX веке», «Встреча с музеем», «Найди потерянный экспонат», «Загадочный мир музея»; конкурсы: «Лучший школьный экскурсовод», «Музей вчера, сегодня, завтра», «Государь Петр I».

Данная работа способствовала осмыслению своеобразия и уникальности культурного наследия, научению и сотворчеству, умению ориентироваться в культурном потоке, овладению методами и средствами освоения культурного пространства, разнообразить опыт освоения культуры, развитию уровня коммуникации, владению навыками общения с культурными ценностями, использованию культурологической информации в собственной практической деятельности. Прделанная работа была направлена на получение обучающимися общекультурных умений и навыков деятельности, общекультурных знаний; на развитие учебно-познавательной, исследовательской, культурно-продуктивной, социокультурной, этнокультурной и других видах деятельности.

В урочное время, в рамках активизации образовательного потенциала музеев посредством использования разнообразных инновационных форм и методов работы, педагоги проводили уроки в школьных музеях по истории, литературе, мировой художественной культуре, изобразительному искусству, а также проводили уроки во внеурочной деятельности в городских музеях с применением музейно-педагогических технологий. Необходимо отметить, что данные уроки способствовали формированию

выделенных нами компонентов общекультурной компетентности (знаниевый, эмоционально-ценностный, мотивационный, действенно-практический).

В рамках учебной деятельности обучающиеся совместно с педагогом использовали возможность знакомиться с музеями виртуально, не выходя из класса. Это те музеи, в которых есть виртуальный тур по музею.

Особое внимание уделялось методам работы: метод проектов, метод проектов социальных ролей, практического манипулирования с музейными предметами, использования ассоциативных связей, мозговой штурм, дебаты, имитационные методы активного обучения, методы анализа конкретных ситуаций, обучение в сотрудничестве, креативное обучение, групповая игра "Я - экскурсовод", игры (деловые, сюжетно-ролевые, дидактические, организационно-деятельностные, инновационные, ситуационные, имитационные) и другие. Использование данных методов в работе с подростками способствовало приобретению ценностных ориентаций, установок, приобщению к культуре как передаче ценностей через переживание в процессе общения, потребности и интереса в самостоятельном освоении культурного наследия.

В процессе выполнения проектной работы во внеурочной деятельности обучающимися были созданы несколько проектов мини-музеев. Благодаря этой работе у подростков появилось желание познавать новые культурные явления, эмоциональное принятие и осознание культурных ценностей, проявился интерес к культуре и к музейной работе, появилась готовность к получению эстетического удовольствия от общения с культурными ценностями. Обучающиеся стали эмоциональнее оценивать произведения культуры через свое отношение к ним.

В урочное время мы использовали деловые игры как способ достижения подростков следующих целей: воспитание системного мышления, понимания себя, своего места в мире; передачи целостного представления о поисковой деятельности с учётом эмоционально-личностного восприятия; обучение коллективной мыслительной и практической работе, формирование умений и навыков социального взаимодействия и общения, навыков индивидуального и совместного принятия решений; воспитание ответственного отношения к делу, уважения к социальным и культурным ценностям и установкам коллектива и общества в целом. Ролевые игры в нашем случае выполняли социокультурную, коммуникативную, деятельностную функции, а также функцию реализации подростков.

При подготовке и проведении ролевой игры «Я - Экскурсовод» происходила трансформация личностных качеств обучающихся. Перед ними ставилась цель вжиться в образ специалиста-экскурсовода, роль которого они выполняли. Педагог рекомендовал подросткам попытаться мыслить за своего персонажа, продумать подготовительный этап, так как бы сделал профессиональный экскурсовод. В то же время обучающиеся учились преодолевать трудности вербального и невербального общения.

Стоит отметить, что данное педагогическое условие способствовало приобретению подростками общекультурных умений и навыков учебно-познавательной, исследовательской, культурно-продуктивной, социокультурной, этнокультурной и других видах деятельности; получению умения ориентироваться в культурном потоке, разнообразию опыта освоения культуры, использованию культурологической информации в собственной практической деятельности. Позволяет вовлечь в культурно-историческое пространство музея, способствующее приобретению социального, нравственного и эстетического опыта; сформировать систему ценностей.

Дальнейшее расширение и закрепление общекультурных знаний, умений и навыков, ценностных ориентаций подростков происходило в рамках внеурочной деятельности общекультурной направленности в рамках реализации второго педагогического условия - реализация музейно-педагогической деятельности в ходе факультатива «Культурная Москва – школьникам».

Как сказано в ФГОС, «внеурочная деятельность реализуется в таких формах как кружки, художественные, культурологические, филологические, хоровые студии, сетевые сообщества, школьные спортивные клубы и секции, юношеские организации, краеведческая работа, конференции, школьные научные общества, олимпиады, военно-патриотические объединения, экскурсии, соревнования, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики и в других формах на добровольной основе в соответствии с выбором участников образовательных отношений» [1, с. 20]. В нем также отмечено, что «часы, отведенные на внеурочную деятельность, используются для проведения общественно полезных практик, исследовательской деятельности, реализации образовательных проектов, экскурсий, походов, соревнований, посещения театров, музеев и других мероприятий» [1, с. 20].

Программа факультатива, разработанная для обучающихся 6-7 классов, реализовывалась как самостоятельный предмет два года. Специфика факультатива заключалась в том, что, с одной стороны, раскрывалось многообразие музеев города Москвы, а с другой стороны, осуществлялось погружение обучающихся в историю и культуру города Москвы.

Цель программы факультатива «Культурная Москва – школьникам» – формирование общекультурной компетентности подростков в процессе музейно-педагогической деятельности, обеспечивающий его способность ориентироваться в различных сферах социальной и культурной жизни.

Цель реализуется под средством задач:

Обучающие:

- расширение знаний и представлений о музейно-педагогической деятельности обучающихся совместно с педагогом;

- знакомство с музеями и с культурными центрами Москвы;
- приобщение к культуре своего и других народов России, культурным ценностям;
- расширение общекультурных знаний, умений и навыков, элементов социального, нравственного и эстетического опыта;

- знание лучших образцов искусства: театрального, литературного, музыкального, художественного.

Развивающие:

- развитие коммуникативных навыков, креативности мышления;
- способности к общению, взаимодействию и сотрудничеству со сверстниками, одноклассниками, педагогами, родителями.

Воспитательные:

- воспитание гордости за свой город, страну, чувства сопричастности и патриотизма, эмоционально-ценностного отношения к культуре, природе, людям, уважительно-толерантного отношения к истории,



языку, культуре, образу жизни народов России, трудолюбию, целеустремленности, ответственности, дисциплинированности, социально-активного поведения, предполагающее активное участие в делах класса, школы, семьи, города.

Работа на занятиях строилась на следующих принципах: принцип воспитывающего обучения; принцип соответствия обучения возрастным и индивидуальным особенностям обучаемых; принцип сознательности и творческой активности обучаемых; принцип наглядности; принцип доступности.

Общая трудоемкость учебного предмета составляет 72 часа. Из них: 36 часов аудиторных занятия, 36 часов – вне аудиторные (экскурсии). Занятия проводились в группе один раз в неделю.

Программа факультатива «Культурная Москва – школьникам» разработана с учетом общеобразовательных программ школы по следующим предметам: литература, музыка, искусство, история. Формирование общекультурной компетентности подростков происходило в рамках факультатива «Культурная Москва - школьникам» в экспериментальной группе, с использованием ролевых игр, интерактивных и игровых заданий, проблемно-диалоговых ситуаций, проектных заданий. В течение двух лет обучающиеся 6-7 классов посещали литературные, художественные, музыкальные, театральные музеи Москвы, выполняли проектную работу.

Факультатив «Культурная Москва - школьникам» включает в себя 4 модуля: «Музыкальные музеи Москвы», «Литературные музеи Москвы», «Театральные музеи Москвы», «Художественные музеи Москвы» и построен таким образом, чтобы все компоненты общекультурной компетентности взаимодействовали друг с другом, и соответственно были направлены на формирование общекультурной компетентности подростков.

Первый модуль «Художественные музеи Москвы» знакомил подростков с жизнью и творчеством композиторов и музыкантов-исполнителей. Данный модуль направлен на формирование у подростков ценностного отношения к прекрасному, желанию приобщаться к культурному наследию.

Второй модуль «Музыкальные музеи Москвы» знакомил обучающихся с писателями разных эпох, с поэтами серебряного и золотого веков и был направлен на формирование у подростков способности воспринимать и видеть красоту в литературе и жизни, оценивать ее, умения осмысливать своеобразие и уникальность культурного наследия.

Третий модуль «Литературные музеи Москвы» обеспечивал формирование желания познавать новые культурные явления, эмоциональное принятие и осознание культурных ценностей, проявлению любознательности, ассоциативного мышления. Знакомил с творчеством актеров и режиссеров.

Четвёртый модуль «Театральные музеи Москвы» формировал у подростков эстетический вкус, любовь к изобразительному искусству. В этом модуле осуществлялось знакомство с выдающимися художниками, их творчеством, с архитектурными памятниками города.

Для достижения поставленной цели и реализации задач факультатива «Культурная Москва – школьникам» использовались инновационные формы и методы работы.

Итогом изучения факультатива являются следующие результаты:

Личностные (готовность использовать общекультурные знания, умения и навыки, культурный опыт в различных видах деятельности; желание приобщаться к культурному наследию, осуществлять процесс культурного, нравственного, интеллектуального, эстетического, творческого саморазвития, наличия ценностных ориентаций, установок, ценностного отношения к прекрасному; способность воспринимать и видеть красоту в искусстве и жизни, эмоционально принимать культурные ценности);

Метапредметные (сформированность умения овладевать методами и средствами освоения культурного пространства, владеть навыками общения с культурными ценностями, правильно использовать культурологическую информацию в собственной практической деятельности);

Предметные (знание лучших образцов искусства – театрального, литературного, музыкального, художественного; достаточная ориентированность в разнообразных культурных явлениях, их осмысление, наличие общекультурных умений, навыков и их применение в учебно-познавательной, исследовательской, культурно-продуктивной, социокультурной, этнокультурной и других видах деятельности, желания приобщаться к культурному наследию).

Кроме занятий, обучающиеся посещали галереи, музеи, выставки, участвовали в образовательных программах музеев. Обучающиеся посещали экскурсии в Третьяковской галерее на Крымском валу, Музее изобразительных искусств имени А.С. Пушкина, Доме-музее В.М. Васнецова, Музее музыкальной культуры имени М.И. Глинки, Музее С.С. Прокофьева, Мемориальном музее А.Н. Скрябина, Московском литературном музее-центре К.Г. Паустовского, Государственном литературном музее, Мемориальной квартире А.С. Пушкина, Музее театральных кукол при ГАЦТК им. С.В. Образцова, Музее А.Н. Островского и другие. Также обучающиеся занимались проектной деятельностью: разрабатывали экскурсии с индивидуальными маршрутами, вели индивидуальную и поисковую работу, создавали свои проекты мини-музеи: «Музей моей улицы», «Музей выдающихся людей города Москвы», «Музей известных жителей района Лефортово» и другие.

Таким образом, внедрение факультатива «Культурная Москва - школьникам» в учебный процесс обучающихся пробудило готовность к получению эстетического удовольствия от общения с культурными ценностями, потребность и интерес в самостоятельном освоении культурного наследия у подростков, а также углублению знаний лучших образцов искусства: театрального, литературного, музыкального, художественного, ориентации в разнообразных культурных явлениях, их осмысление, изучение и понимание, ориентации в проблематике освоения культурно-образовательного пространства.

Третье педагогическое условие – включение подростков в учебно-исследовательскую краеведческую деятельность.

Данное условие осуществлялось в рамках внеурочной деятельности общекультурной направленности. Оно предполагало включение подростков в работу школьного музея, в наполнение его содержанием, музейными предметами, разработку тематических экскурсий, работа в качестве экскурсовода, оформление выставок, осуществление совместной с обучающимися поисковой работы для школьного музея об известных исторических и культурных памятниках архитектуры, таких как Екатерининский дворец, церковь Петра и Павла, парк Лефортово, грот Бартоломео Растрелли, Введенское кладбище, Вдовьи дома, Госпиталь имени Бурденко. В процессе учебно-исследовательской краеведческой работы обучающиеся занимались проектной деятельностью, разрабатывали экскурсии с индивидуальными маршрутами, вели индивидуальную и поисковую работу. В процессе выполнения проектной работы обучающимися были созданы несколько мини-

музеев. Также, в классах экспериментальной группы были созданы два музея: «Музей класса», «Музей моей семьи». Для Музея класса обучающиеся самостоятельно собирали информацию о классе, школе. Были подготовлены несколько информационных стендов. Для Музея моей семьи каждый из подростков самостоятельно подготовил портфолио с фотографиями о своей семье. Обучающиеся для каждого музея самостоятельно разрабатывали концепцию музея, план работы музея, положение музея, тематику экскурсий, работали в качестве экскурсоводов. В рамках проектной деятельности были созданы музеи в виде презентаций.

В учебно-исследовательской краеведческой работе использовались следующие методы работы: интегрирование, изучение учебных и исследовательских работ-докладов, наблюдение, беседы, интервьюирование, опрос, практического манипулирования с музейными предметами, использования ассоциативных связей и другие.

Использовались следующие формы работы организации деятельности обучающихся: работа в группах, индивидуальная работа с обучающимися, самостоятельная работа, встречи с интересными людьми, экскурсии и занятия в музеях, исследовательская практика обучающихся, ученическое научно-исследовательское общество, участие обучающихся в олимпиадах, конкурсах, конференциях, предметных неделях, интеллектуальных марафонах, факультативных занятиях, образовательных экспедиций (походы, поездки, экскурсии) и другие.

Так, например, факультативные занятия в рамках организации учебно-исследовательской краеведческой деятельности, предполагали углубленное изучение культурных и исторических мест в районе Лефортово. И одновременно давали большие возможности для реализации самой учебно-исследовательской краеведческой деятельности обучающихся: включиться в краеведческую деятельность, способствующую ориентации их на постижение истории своего рода, школы, города и в целом истории своей страны, воспитывать уважение к культуре разных народов России и мира; приобретению общекультурных знаний, умений и навыков, интереса в самостоятельном освоении культурного наследия, желания познавать новые культурные явления, готовность к получению эстетического удовольствия от общения с культурными ценностями, эмоциональную оценку произведений культуры через свое отношение к ним, достаточно развитый уровень коммуникации.

Следует отметить, что учебно-исследовательская краеведческая работа оказала большое воздействие на формирование общекультурной компетентности подростков, дала не только социально-культурное просвещение, но и вовлекла обучающихся в культурно-познавательную деятельность, которая способствовала обогащению знаний о культуре, трансформацию этих знаний в нравственно-этические убеждения, нормы и принципы культурной жизни.

**Выводы.** В результате опытно-экспериментальной работы мы приходим к заключению о том, что формирование общекультурной компетентности подростков в процессе музейно-педагогической деятельности будет проходить успешно при реализации следующих педагогических условий: активизация музейно-педагогической деятельности посредством использования инновационных форм и методов работы с подростками; реализация музейно-педагогической деятельности в ходе факультатива «Культурная Москва – школьникам»; включение подростков в учебно-исследовательскую краеведческую деятельность.

#### **Литература:**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Стандарты второго поколения. – М.: Просвещение, 2011 – 48 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://sch2036v.mskobr.ru/files/federal\\_nyj\\_gosudarstvennyj\\_obrazovatel\\_nyj\\_standart\\_osnovnogo\\_obwego\\_obrazovaniya.pdf](http://sch2036v.mskobr.ru/files/federal_nyj_gosudarstvennyj_obrazovatel_nyj_standart_osnovnogo_obwego_obrazovaniya.pdf).

**Педагогика**

**УДК:378.2**

**доктор педагогических наук, профессор Александрова Наталья Сергеевна**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования «Вятский государственный университет» (г. Киров);  
**кандидат педагогических наук Бельтюкова Оксана Витальевна**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования «Кировский государственный медицинский университет»  
Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Киров)

### **ФЕНОМЕНОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНО АКТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ И ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О НЕЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются вопросы социальной активности личности, различные подходы ученых к ее изучению. Авторская позиция на феноменологию социальной активности заключается в том, что она реализуется в системе целевых установок, ценностных ориентаций, определяющих мотивационную сферу личности, направленность ее интересов, выбор способов деятельности по удовлетворению возникшей потребности. Критерием социальной активности личности выступает позиция личности, характеризующая многообразные отношения ее носителя с окружающей средой, деятельный характер этих отношений. В статье представлены результаты исследования по представлениям студенческой молодежи о социально активной личности.

*Ключевые слова:* активность, социальная активность, студенческая молодежь, общество, социальные институты, развитие, будущие медицинские работники.

*Annotation.* The article deals with the issues of social activity of the individual, different approaches of scientists to its study. The author's position on the phenomenology of social activity is that it is implemented in a system of target settings, value orientations that determine the motivational sphere of personality, the direction of its interests, the choice of ways of activity to meet the needs. The criterion of social activity of the person is the position of the person characterizing the diverse relations of its carrier with the environment, the active nature of these relations. The article presents the results of a study on the ideas of students about the socially active personality.

*Keywords:* activity, social activity, student youth, society, social institutions, development, future health workers.

**Введение.** Инновационные процессы, происходящие в современном обществе, государственный социальный заказ акцентируют внимание на специалистах нового формата с высокой социально активной направленностью. Возникла ситуация, когда социально активная молодежь способна взять на себя ответственность за собственное будущее и будущее своей страны. Существенная роль в развитии социальной активности студенческой молодежи принадлежит образованию, призванному не только готовить квалифицированных специалистов для сферы здравоохранения, но и воспитывать в них социальную активность.

**Изложение основного материала статьи.** Следует констатировать, что вопросы формирования социальной активности личности всегда были предметом внимания отечественной педагогики. В настоящее время не теряют актуальности труды о воспитании социальной активности детей и подростков (Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий и др.). Современные теоретико-методологические подходы к изучению социальной активности личности в разные возрастные периоды обозначены в исследованиях Т.Н. Мальковской, В.Г. Маралова, В.С. Мухиной, М.И. Рожкова, В.А. Ситарова и др. [3; 4; 5; 7; 8]. Проанализировав теоретические подходы к изучению проблемы социальной активности личности, позволяет отметить неоднозначность позиций ученых в понимании сущности исследуемого явления.

Понимание феноменологии социальной активности представлено в различных исследованиях.

В.С. Мухина, излагая в своих трудах феноменологию самосознания личности, постулирует о том, что социальная активность личности основана на трех ипостасях: мировоззрение – долженствование – воля [5]. Социальная активность, считает В.С. Мухина, проявляется в способности действовать сознательно, не только приспосабливаясь к внешней действительности, но и изменять ее, то есть приспособлять среду к своим интересам, причем в этом взаимодействии со средой личность изменяет и саму себя.

Т.Н. Мальковская определяет социальную активность «как интегральное понятие, которое может проявляться и как побудитель к деятельности и как устойчивое свойство личности, ее характерологическая черта. Как актуальная потребность социальная активность реализуется в определенной системе целевых установок, мотивов, определяющих интересы личности, ее включение в деятельность по удовлетворению возникшей потребности; как преобразующая способность социальная активность реализуется в соответствующих социальных знаниях, умениях, навыках» [3, с. 11]. На наш взгляд данная трактовка в полной мере раскрывает смысл социальной активности.

Развитие компонентов социальной активности студентов происходит в многообразной интегративной, общественно значимой деятельности, в результате которой обеспечивается саморазвитие личности. В исследованиях Т.С. Лапиной высказывается суждение: «Социальная активность выражается в ярком, творческом выполнении субъектом заданных ему системой общественных отношений функций, когда он соответственно осуществляет ту или иную деятельность» [2, с. 35].

В психологическом аспекте социальная активность личности определяется мотивами поведения, ценностными ориентациями, мировоззрением и деятельностью субъекта. «Личность, – как отмечает А.В. Петровский, – выступает как идеальная представленность индивида в других людях, как его «инобытие» в них (и, между прочим, в себе как «другом»), как его персонализация. Важнейшая особенность личности – обрести имеющую свою динамику вторую жизнь в других людях, производить в них долговечные изменения» [6, с. 245]. Научная идея ученого в том, что деятельность, совершаемая человеком, становится объектом переживаний других людей и понятной им.

Несмотря на различные подходы исследуемого феномена, отметим, что общим для различных определений социальной активности является признание того, что она проявляется через осознанную, социально-значимую деятельность человека (познавательную, коммуникативную, проектную, просветительскую, трудовую) в разнообразных жизненных сферах, направленную на преобразование социальной среды. В этой преобразующей деятельности происходит реализация имеющихся возможностей и потребностей личности, следствие этого является ее саморазвитие.

Следует отметить, что социальная активность определяется сочетанием и проявлением внешних и внутренних ресурсов. К внутренним психологическим ресурсам человека можно отнести: познавательный и социальный интерес, мотивы, потребности личности, жизненные ценности, мировоззрение. Внутренние ресурсы проявляются через определение собственного социального интереса как мотивирующего фактора, осознание возможностей реализации своих социальных потребностей в социуме, построение эффективных стратегий достижения личностных целей и приобретения социального опыта. Внешними ресурсами личности, способствующими развитию социальной активности, являются: организация совместной деятельности преподавателя и студентов; разнообразные виды деятельности с учетом личностных особенностей студентов; эмоционально–положительные переживания в процессе выполнения деятельности и личностное принятие происходящего; выстраивание эффективных коммуникаций при проявлении социальной активности.

На каждом возрастном этапе активность имеет тенденцию к приумножению в соответствии с приобретенным социальным опытом личности и собственными ценностями. В этих условиях социальная активность становится существенной предпосылкой в развитии личности, ее успешной адаптации к общественной жизни с учетом потребностей современного общества. Таким образом, социальная активность выступает как побудитель к деятельности (актуальная потребность), как свойство личности на определенном этапе ее развития и как результат социально- ценной деятельности. Поскольку социальная активность не является врожденным свойством личности, а формируется в социально-значимой деятельности, следовательно, она имеет свои особенности развития на каждом возрастном этапе. Показатели социальной активности, как и личностные характеристики тесно взаимосвязаны между собой и являются интегрированными. Воздействуя на один из показателей социальной активности происходит изменение личностной черты.

Как актуальная потребность социальная активность реализуется в системе целевых установок, ценностных ориентаций, определяющих мотивационную сферу личности и наилучший выбор способов деятельности по удовлетворению актуальных потребностей. На наш взгляд, в развитии социальной

активности студенческой молодежи следует исходить из концептуальных основ деятельностного подхода, поскольку личность формируется, развивается и проявляется в деятельности, как специфичной форме активности. Но без желания самого человека, без интериоризации ценностей внутренний рост личности невозможен. Поэтому научное понимание феноменологии социально активной личности может быть только исследование процесса порождения и трансформаций личности человека в той деятельности, в которую он включается.

Важную роль в развитии социальной активности имеют такие социальные институты как вуз, школа, учреждения дополнительного образования, общественные организации. Показателем сформированности социальной активности на том или ином этапе ее развития является изменение мотивации, направленность этой мотивации на удовлетворение потребности в общественно значимой деятельности и социально ценном общении и продуктивном взаимодействии с другими людьми.

Студенческая молодежь как наиболее динамичная социальная группа населения, является инновационной силой общества, значительно меняющаяся в своих интересах, взглядах, ценностях и культуре за период обучения в образовательном учреждении. Вопросы развития ее социальной активности имеют теоретический и практический интерес у ученых и практиков.

Под молодежью в настоящее время в соответствии с действующими нормативными документами РФ понимаются граждане в возрасте от 14 до 30 лет включительно, то есть социально активная часть населения, которая желает реализовать свои интересы. Для этой социальной группы характерно: завершение формирования эго-идентичности личности, становление мировоззрения, целенаправленный поиск своего места в мире, выбор дальнейшего жизненного пути, а также смысла жизни. Освоение новых социальных ролей, что обусловлено высокой мобильностью и сменой социального статуса молодежи. Однако молодежь характеризуется неопределенностью социальных идентификаций, высокой социальной мобильностью. Особенно ярко эти, характерные для молодежи отличительные черты, проявляется в условиях трансформации общества, при выработке новых приоритетов политики государства на современном этапе.

Один из ведущих ученых по разработке теорий молодежи К. Мангейм утверждает: «Молодежь – это один из скрытых ресурсов общества, от мобилизации которого зависит его жизнеспособность» [1, с. 301]. Молодежь, как социальная группа находится на этапе своего социального и профессионального становления, освоения социальных ролей через активное участие в социальной жизни современного общества.

Сознание современной молодежи обладает особой восприимчивостью к переменам, способностью усваивать и перерабатывать большие информационные потоки. В этот возрастной период развивается критичность мышления, рефлексия, формируется собственная оценка происходящим явлениям и исходя из этого оригинальные решения. Период активной ценностно-созидательной деятельности сталкивается у молодежи с ограниченным характером практической, созидательной деятельности, неполной включенностью в систему общественных отношений. В связи с этим в поведении молодежи могут проявляться противоречивые черты и личностные качества – стремление к идентификации и обособление, конформизм и негативизм, подражание и отрицание общепринятых норм, стремление к общению и уход, отрешенность от внешнего мира.

Понятия «социальная активность» и «социально активная личность» используются в работах философов, социологов, психологов и педагогов, но в научной литературе нет единого подхода к пониманию данного феномена. При высказывании своих представлений о социальной активности студенты опирались на ее базовое определение и собственные представления о ней.

Для изучения представлений студентов – будущих медицинских работников о социально активной личности было проведено анкетирование. В исследовании принимали участие 300 студентов Кировского государственного медицинского университета, где 46% это юношей и 54% – девушек в возрасте от 18 до 30 лет. После проведенного исследования и обработки полученных данных получили следующие результаты.

По мнению студенческой молодежи социально активный человек должен быть инициативным, энергичным, решительным, самостоятельным, уверенным в себе, иметь организаторские способности и высокий уровень коммуникативной компетентности. Большинство респондентов считают, что социально активные люди необходимы обществу, востребованы на рынке труда, имеют много друзей и проявляют эмпатию к окружающим людям (понимают чувства, потребности других людей, способны сопереживать им), являются лидерами в группе и хорошими ораторами, умеют радоваться жизни и получают удовольствие от проделанной работы. Кроме того, было выявлено, что социально активный человек не должен быть суетливым, агрессивным, раздражительным и эгоистичным.

На вопрос: «Считаете ли вы себя социально активной личностью?» 80% опрошенных студентов не считают себя такими, а 70% студенческой молодежи выразили желание проявить себя в разных формах социально – значимой деятельности.

Причинами, препятствующими проявлению социальной активности студенты считают следующие: отсутствие соответствующих способностей, социальных компетенций, опыта участия в социальной-значимой деятельности; групповые формы работы не предполагают активность, отсутствие свободного времени. Кроме того, 60% опрошенных студентов, отметили, что нуждаются во внешнем руководстве и помощи при организации социально-значимой деятельности; 55% не умеют определять свои жизненные цели и соотносить их со своими личностными особенностями. Такие качества личности как инициативность, коммуникативная компетентность, нравственная ответственность к своей профессии, как к делу будущей жизни, осознании своего профессионального долга, недостаточно сформированы у будущих специалистов системы здравоохранения и их надо развивать.

Исходя из проведенного исследования, можно предположить, что необходимо проводить специальные мероприятия, по развитию социальных компетенций и формированию социальной активности студенческой молодежи. В настоящее время медицинскому работнику недостаточно только профессионализма, ему необходима хорошая этико-деонтологическая подготовка и высокий уровень социальной активности. Специфика социальной активности будущих медицинских работников заключается в наличии у него профессиональной мотивации, здоровьесберегающих ценностях, коммуникативных умениях и таких личностных качеств как ответственности, инициативности, гуманных способах взаимодействия с различными возрастными и социальными категориями населения при оказании медико- социальной помощи.

**Выводы.** Таким образом, социально активный человек – это личность, наиболее полно реализующая себя в отношении и взаимодействии с другими людьми в социально-значимой деятельности. В процессе

этого взаимодействия происходит приобретение социального опыта при последовательном освоении социальных ролей: исполнитель – организатор – активный участник. Потребность и способность проявлять социальную активность делают студенческую молодежь причастными к решению проблемам современного общества. Именно социальная активность является одним из детерминирующих качеств личности, которая формируется в деятельности, характеризуется социально-значимыми мотивами и дает общественно ценный результат.

#### **Литература:**

1. Кеттлер Д., Мейя Ф., Карл Мангейм // Немецкая социология / отв. ред. Р.П. Шпакова. – СПб.: Наука, 2003. – 562 с.
2. Лапина Т.С. Этика социальной активности личности / Т.С. Лапина. – М.: Высшая школа, 1974. – 117 с.
3. Мальковская, Т.Н. Социальная активность старшеклассников / Т.Н. Мальковская. – М.: Педагогика, 1988. – 144 с.
4. Маралов В.Г. Педагогика и психология ненасилия в образовании: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры / В.Г. Маралов, В.А. Ситаров. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2018. – 424 с.
5. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития: учебник для студентов высших учебных заведений, 14 изд. – М.: Издательский Центр Академия, 2012. – 656 с.
6. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский. – Ростов-на-Дону, 2009. – 512 с.
7. Рожков М.И. Социальная педагогика: учебник для академического бакалавриата / М.И. Рожков, Т.В. Макеева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2017. – 287 с.
8. Ситаров В.А. Изучение профессиональной активности личности будущего учителя / В.А. Ситаров. – М.: Прометей, МГПИ им. В.И. Ленина, 1990. – 45 с.

**Педагогика**

#### **УДК 37.02**

**доктор экономических наук, доцент Александрова Ольга Борисовна**

Филиал военного учебно-научного центра военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Сызрань);

**кандидат исторических наук Дрожжин Михаил Анатольевич**

Филиал военного учебно-научного центра военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Сызрань);

**кандидат технических наук, доцент Моисейкин Дмитрий Александрович**

Филиал военного учебно-научного центра военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Сызрань)

#### **ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА КАК ВЗАИМОСВЯЗАННЫЕ КАТЕГОРИИ В ОСВОЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ»**

*Аннотация.* Знания, полученные из теоретического курса преподаваемой дисциплины не должны ограничиваться только теоретическими основами, знаниями нормативных документов, способами и методами воздействия на ситуацию, но и иметь практическую направленность. Повышение уровня развития научных знаний, требований к практической деятельности выпускников, приводит к педагогической необходимости использовать потенциал интеграционного обучения, способного нераздельному освоению теории и практики, что обеспечивает целостность образовательного процесса.

*Ключевые слова:* образовательный процесс, учебная мотивация, учебная активность, мотивационная система, интеграционный подход.

*Annotation.* The knowledge obtained from the theoretical course of the taught discipline should not be limited only to theoretical foundations, knowledge of normative documents, methods and methods of influence on the situation, but also have a practical orientation. Increasing the level of development of scientific knowledge, requirements for practical activities of graduates, leads to the pedagogical need to use the potential of integration training, capable of inseparable development of theory and practice, which ensures the integrity of the educational process.

*Keywords:* educational process, educational motivation, educational activity, motivational system, integration approach.

**Введение.** В жизни каждого человека и общества в целом безопасность занимает важное место, о чем свидетельствует особый интерес к проблематике безопасности во всех сферах жизнедеятельности. В учебном процессе изучению дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» отводится значимое место в подготовке компетентных специалистов по обеспечению безопасности в повседневной жизни, в экстремальных и чрезвычайных ситуациях. Полученные знания и умения помогут ориентироваться в нестандартных ситуациях, определять способы защиты в них, предвидеть возможное развитие подобных ситуаций.

В настоящее время безопасность, как в повседневной, так и в профессиональной жизни является актуальной темой исследования. Повышение уровня знаний в области безопасности жизнедеятельности гарантирует снижение негативных последствий от несчастных случаев. Для создания комфортного и безопасного взаимодействия человека со средой обитания необходимо объединить методические основы в единые знания через реализацию различных инновационных подходов в образовательном процессе, нацеленных на улучшения качества профессиональной подготовки, в основе которых лежит интеграционный подход.

Для успешной реализации теоретических знаний, необходима тесная связь с практикой, позволяющая отработать полученные знания на лекционных занятиях. Усилить взаимосвязь теории и практики способны интеграционные процессы в образовательной деятельности, что позволит определить единство теории и практики, повысить готовность обучающихся к выполнению социальных и профессиональных функций.

**Изложение основного материала статьи.** В настоящее время вопрос безопасности человека в техносреде является одной из важных тем, что связано с ростом угроз от преобразующей деятельности человека. Результаты научно-технического прогресса, призванные облегчать и делать более комфортной жизнедеятельность человека, несут в себе потенциальную угрозу. Деятельность человека, как в повседневной, так и в профессиональной деятельности, происходит в постоянном контакте с различными средами обитания, что требует грамотного применения полученных знаний на практике.

Устойчивое, безопасное развитие современного мира, приобретает все более глобальный характер. Данная проблема является основополагающей в человеческой цивилизации и стоит перед всеми странами мира. Рост чрезвычайных ситуаций различного характера, увеличение количества жертв среди населения, вызвал острейшую необходимость подготовки специалистов, со знаниями в области безопасности жизнедеятельности.

За последнее время в нашей стране произошли сложные и разноречивые изменения, что требует полного переосмысления качества подготовки специалистов в различных сферах деятельности. Возникла необходимость инициировать формирование нового мышления – концепции устойчивого развития, что требует изменений отношений к вопросам собственной безопасности и безопасности окружающих. В современных условиях роль знаний возросла настолько, что они стали выступать в качестве главного фактора развития общества. Необходимо сформировать готовность к безопасной деятельности, осмысленное и ответственное отношение к своему здоровью, личной безопасности и безопасности окружающих.

Важной составляющей образовательного процесса является мотивация. Мотивационная система человека имеет сложную, многоуровневую систему побудителей, включающую в себя: потребности, мотивы, интересы, идеалы, стремления, установки, эмоции, нормы, ценности и т. д. Такая структура мотивированной сферы определяет направленность личности человека, который имеет разный характер в зависимости от того, какие мотивы по своему содержанию и строению стали доминирующими [5].

Целевое состояние отношений в системе «Индивид – Среда» определяет мотив, количество которых, как и их многообразие формируется в процессе индивидуального развития человека, и определяют устойчивое оценочное его отношение к окружающей среде.

Различие людей по индивидуальным предпочтениям определяет поведение человека в конкретный момент не всеми возможными мотивами, а только теми которые при данных обстоятельствах приведут с большей вероятностью к достижению цели. Пока мотив участвует в мотивации поведения, или достижении цели, или произойдет переоценка ценностей и замена мотива на более актуальный по сложившейся ситуации, мотив является действенным. Сам процесс мотивации основан на выборе между различными действиями, который направляет действия для достижения определенных состояний, т.е. мотивация, объясняет целенаправленность действия. От мотивации зависит, как и в каком направлении будут использованы функциональные ресурсы и способности человека, его интересы и устремления, какой выбор между возможными действиями будет сделан [7].

Желание овладеть знаниями, умениями, учиться приводит к возникновению учебной мотивации, что играет огромную роль в образовательном процессе. Мотивация сложный психологический процесс, определяющий поведение человека, как в повседневной жизнедеятельности, так и в нестандартных ситуациях на основе полученных знаний по дисциплине и отработанных умений и навыков на практических занятиях за счет применения интеграционного подхода. Для возникновения учебной мотивации необходимо создать условия, способные влиять на интеллектуальное, личностное, деятельностное развитие обучающихся.

Обучение направляется желанием учиться, овладеть знаниями и умениями человеческой деятельности, что обеспечивается учебной мотивацией. Создавая условия для возникновения учебной мотивации, мы запускаем процесс обучения, в основе которого лежит собственная активность обучающегося [10]. Именно собственная учебная активность обучающегося определяет процесс обучения, которая зависит от скорости процесса обучения и степени осознанности усвоения опыта. Перевод внешней информации в сознание обучающегося лежит через учебную деятельность. Положительная учебная мотивация обучающегося к изучению предмета способствует эффективному обучению за счет внедрения методов гарантирующих достижение поставленных целей. Для роста учебной мотивации необходимо заинтересовать обучающегося ситуациями, событиями или решениями, в которых знание предмета играет важную роль в разрешении конфликта или, наоборот, не знание, приводит к трагическим последствиям. Положительный результат достигается за счет четкого осознания обучающимся действительной потребности в изучении предмета [3].

Курс дисциплины «Безопасность жизнедеятельности», позволяет дать общие закономерности опасных явлений и жизнедеятельности человека среди опасностей. Полученные знания способствуют формированию у обучающихся идеологии безопасного мышления и поведения, необходимые каждому человеку. Обучающийся должен почувствовать себя ответственным за свою безопасность, понять, что его безопасность невозможна без безопасности других, его знаний, умений и навыков [2].

Развитие знаний, улучшение условий жизни, рост знаний во всех областях деятельности человека ведет к стремительному росту научно технологического процесса, что приводит к увеличению потенциальных угроз. В связи с чем меняются требования к современным специалистам, которые должны быть достаточно подготовлены к соответствующей обстановке для успешного решения возникающих задач по обеспечению безопасности как личной, так и коллективной [2].

Неоднозначно научно-технический прогресс сказывается и на образовательном процессе, что требует постоянного совершенствования системы подготовки специалистов, которые должны отвечать главным характеристикам: компетентности и мобильности.

Перед современным профессиональным образованием ставится задача не только передача информации, но и эффективное использование освоенной информации. Для этого учебный процесс необходимо выстраивать с учетом потребностей и возможностей, как общества, так и конкретно каждого обучающегося, что может быть осуществлено, только с применением новых технологий обучения, с учетом всех современных проблем, т.к. безопасность захватывает все сферы человеческого общества [4].

Практические занятия в подготовке обучающихся к безопасной жизнедеятельности занимают особое место, цель которых приобретение практических навыков и умений в различных экстремальных ситуациях, навыки работы с приборами радиационной и химической разведки, применение и изготовление простейших средств индивидуальной защиты.

Реализации практических видов деятельности предшествуют теоретические знания. Причины многих явлений, процессов объясняются научно-теоретическими знаниями и являются источником получения новых научных фактов. Хорошо развитая теоретическая база дает возможность предвидеть существование неизвестных науке явлений. К теоретическим знаниям, применимым в практической деятельности предъявляются следующие требования: абстрагирование от многих признаков для сосредоточения на конкретном; четкое представление границ понятий для упорядочивания знаний; широта применения теоретических знаний для различных ситуаций. На всех этапах познания теория и практика взаимопроникают друг в друга. Потребности практики порождают различные науки, а научные знания постоянно используются в практической деятельности [1].

Важным фактором жизнедеятельности человека является соотношение теоретических и практических знаний, которое выступает в форме единства, что способствует активности познавательного процесса, и образует целостную систему взаимодействия. Теоретические знания формируются под воздействием практического опыта, который нацелен на удовлетворение потребностей и определяет процесс обучения всем необходимым навыкам и умениям.

В основе образовательного процесса лежит соединение теории и практики, которое выстраивается в иерархической последовательности: необходимость наук предопределена задачами познания и практики; логика познания требующая антропологического подхода в решении проблем; принцип отбора источника знаний и методов познания [6].

Действующая система профессиональной подготовки обучающихся, позволяет сделать следующие выводы: в системах профессиональной подготовки соотношение теории и практики выступает в форме взаимосвязи; обучающиеся приобретают профессиональные умения и навыки труда посредством наблюдения за работой опытных специалистов, в процессе освоения форм и видов профессиональной деятельности в условиях образовательного учреждения под руководством преподавателей наставников; проблема интеграции теории и практики, междисциплинарных знаний, их трансформации в практические умения в процессе решения профессиональных задач не рассматривается.

В системе профессиональной подготовки выделяют основные подходы при подготовке обучающихся [9].

В первом подходе профессиональная деятельность рассматривается как процесс решения профессиональных задач.

Во втором подходе выделяются профессиональные области, которой соответствуют определенные группы умений, подлежащие освоению будущими специалистами в процессе профессиональной подготовки.

Концепция современного образования должна включать следующие положения: единство теоретической и практической подготовки; активность, самовоспитание, собственные усилия студентов по профессиональному совершенствованию; ориентация учебных программ, учебников и учебных пособий на систему знаний, умений и навыков, необходимых для решения реальных задач.

Полученные знания при изучении дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» не должны ограничиваться только теоретическими основами безопасности, знанием нормативно – правовых основ, средств и методов повышения безопасности, но и иметь практическую направленность, которая проявляется в умении проводить контроль параметров отрицательно воздействующих факторов на человека, эффективно применять средства защиты, оказывать первую помощь пострадавшим.

Способ изложения знаний в учебном процессе имеет специфику усвоения: от общего к частному. Обучающиеся изначально ищут и фиксируют общее в изучаемом материале, а затем основываясь на этих знаниях выделяют множество частных особенностей того или иного явления, выявляют условия происхождения конкретной ситуации [8].

Педагогическая необходимость использования потенциала технологии интеграционного обучения обусловлена, прежде всего, противоречием между объективно существующей потребностью в интеграционных знаниях обучающихся, создающих основу для комплексного решения проблем реальной жизни человека, и отсутствием адекватной системы профессионального образования, технологии ее реализации.

Интеграция теории и практики способствует нераздельному освоению требуемых компетенций, что уменьшает деление полученных обучающимися знаний на теоретические и практические и способствует целостному применению освоенных знаний, умений и опыта в своей жизнедеятельности

**Выводы.** Таким образом, анализ проблемы соотношения теории и практики показал, эти категории являются, взаимно обусловленными элементами образовательных систем, которым присуще диалектическое единство. В профессиональной подготовке обучающихся теория рассматривается как система, обобщенных знаний, составляющих содержание специальных учебных дисциплин, объединенных в блоки стандарта высшего профессионального образования. Преобразования в социальной жизни общества обусловили необходимость подготовки специалистов, способных решать сложные задачи на основе интеграции теории и практики. Следовательно, в обновленной системе профессиональной подготовки соотношение теории и практики осуществляется в форме интеграции теории и практики. Проблема интеграции теоретических знаний обучающихся, трансформации в практические умения по решению реальных задач различного уровня сложности в практической работе специалиста подлежит исследованию как новое явление.

#### **Литература:**

1. Александрова О.Б., Дрожжин М.А., Моисейкин Д.А. Интеграция теории и практики в рамках изучения курса дисциплины «безопасность жизнедеятельности» в военном авиационном вузе. // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: - Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 62. – Ч.1. – С 25-28.
2. Александрова О.Б., Дрожжин М.А., Моисейкин Д.А. Интерактивное обучение курсантов высшего военного авиационного училища культуре безопасности // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: - Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 60. – Ч.2. – С 10-13.
3. Андриенко Е.В. Интегративные тенденции в современном образовании как фактор его модернизации // Вестник педагогических инноваций. – 2016. - № 1 (41). – С. 5-10
4. Ардабцакая И.А. Процессы интеграции в образовательном пространстве современной школы // Ярославский педагогический вестник. - 2017. – № 6. С. 36-40

5. Бугаков И., Кот А., Царьков А. Концепция интегрированного образования // Высшее образование в России. Военная кафедра – 2004. - № 12. – С. 124-129
6. Перминова Л.М. Конструктивно-техническая функция дидактики: дидактическая модель обучения // Проблемы современного образования. - 2015. - № 5. – С. 59-68
7. Попова Ю.Ф., Соренсен О.Ю. Интеграция теории и практики в процессе подготовки и переподготовки специалистов на экономическом факультете Сыктывкарского Университета: // Темпус-Проект: – Сыктывкар: Изд-во Сыктывкарского университета, – 1999. – 40 с.
8. Пузанкова, Е.Н. Современная педагогическая интеграция, ее характеристики / Е.Н. Пузанкова, Н.В. Бочкова // Образование и общество. – 2009. – № 1. – С. 21-23
9. Стрельников П.А. Сущность и содержание интеграционных образовательных процессов // научное педагогическое обозрение – 2016. - № 3 (13). С. 169-174
10. Словари. [Электронный ресурс] – Режим доступа – URL: <https://slovar.cc/enc/slovarik/1831992.html> (Дата обращения 20.10.2019 г.)

## Педагогика

УДК: 376

**кандидат педагогических наук, доцент Алексей Илья Александрович**  
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Шадринский государственный педагогический университет (г. Шадринск);  
**учитель-логопед лаборатории «Технологии диагностики и коррекции психоречевого развития ребенка» кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии Вебер Алина Александровна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Шадринский государственный педагогический университет (г. Шадринск);  
**студентка четвертого курса, обучающаяся по направлению подготовки**

**44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование профиль «Логопедия» факультета коррекционной педагогики и психологии Гостева Яна Юрьевна**  
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Шадринский государственный педагогический университет (г. Шадринск)

### ВОЗМОЖНОСТИ КОМПЬЮТЕРНОЙ ПРОГРАММЫ «ЛОГОРИТМ» В КОРРЕКЦИИ ЗАИКАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ РИТМИЧЕСКОЙ СТИМУЛЯЦИИ РЕЧИ

*Аннотация.* Статья посвящена раскрытию содержания компьютерной программы «ЛОГОРИТМ», которая направлена на коррекцию заикания через ритмическую стимуляцию речи с помощью метронома. В статье рассматривается теоретический обзор формирования темпо-ритмической стороны речи у заикающихся, структура и механизм данного речевого дефекта. Также представлены взгляды различных исследователей на применение метронома при коррекции заикания для формирования темпо-ритмической стороны речи.

*Ключевые слова:* заикание, коррекция заикания, темпо-ритмическая сторона речи, метроном, компьютерные технологии.

*Annotation.* This article is devoted to the disclosure of the contents of the «LOGORITM» computer program, which is aimed at correcting stuttering through rhythmic stimulation of speech using a metronome. The article discusses a theoretical overview of the formation of the tempo-rhythmic side of speech in stutters, the structure and mechanism of this speech defect. Also presented are the views of various researchers on the use of the metronome in correcting stuttering, to form the tempo-rhythmic side of speech.

*Keywords:* stuttering, stutter correction, tempo-rhythmic side of speech, metronome, computer technology.

**Введение.** Одним из наиболее сложных механизмов высшей нервной деятельности является речь. Она развивается позднее других функций и является наиболее ранимой. Неблагоприятное влияние на развитие детей, на их поведение и обучение, а в дальнейшем и на выбор профессии, оказывает такое тяжелое речевое нарушение, как заикание.

На протяжении многовековой истории изучения и лечения заикания, до сих пор многие исследователи высказывают самые различные точки зрения по поводу сущности этой речевой патологии, ее этиопатогенетической основы, методов и приемов лечения [3].

На современном этапе развития информационных технологий в коррекционной работе с заикающимися, в настоящее время, особую актуальность приобретает использование специализированных компьютерных программ, направленных на формирование определенных компонентов речи, которые нарушены при данной речевой патологии [1].

**Изложение основного материала статьи.** Л.С. Волкова рассматривает заикание, как нарушение темпо-ритмической организации речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата. Оно осложняется психогенными патологическими реакциями, которые превращаются в итоге в тяжелый психоневроз, нарушающий всю жизнедеятельность больного. Механизм заикания, как правило, объясняется: поражениями центральной нервной системы, несовершенствами нервных процессов, нарушениями корково-подкоркового взаимодействия, или другими факторами дезонтогенеза и дисгармоничного развития личности. Мозговой механизм трудностей овладения речью состоит в нестандартном профиле полушарной асимметрии у людей страдающих заиканием, а именно в гиперактивности правого полушария, предуготованного к «периодическому говорению». Основным проявлением заикания является наличие судорог в процессе речевой деятельности, также наличие произвольных пауз, повторы отдельных звуков, слогов и даже слов [5].

Заикание представляет собой одно из наиболее тяжелых форм патологии речи. Оно относится к системным неврозам с гипо- и гиперэргическим вариантами проявления. Возникновение заикания чаще можно наблюдать у детей с ослабленной нервной системой или с задержкой речевого развития. Со временем у подростков и взрослых, которые страдают заиканием, вторичным путем появляются сопутствующие



движения, эмболофразии, фобии (иногда с элементами элективного мутизма). Заикающиеся становятся робкими, неуверенными, мнительными, проявляются депрессивные реакции [3].

Как было сказано выше, структура такого речевого дефекта как заикание также включает в себя нарушения темпа и ритма. Темп является одним из главных компонентов просодической стороны речи. По скорости он может быть быстрый, медленный и прерывистый. Темп параллельно формируется с периодом становления речи на основе биологических (наследственных) и социальных (окружающая среда) факторов, а также он играет значительную роль в передаче эмоционально-модальной информации. Следовательно, если темп отклоняется от средних величин – ускоряется или замедляется – это мешает восприятию смысловой стороны высказывания [5].

Темп речи во многом определяет своеобразие другого параметра речи – ритма. Ритм представляет собой звуковую организацию речи при помощи чередования ударных и безударных слогов. Он, так же, как и темп, является одним из главных компонентов просодической стороны речи. Основное речевое свойство ритма – это регулярность. Метрические признаки составляют «скелет» ритма и они отражены в метрических схемах (количество и порядок ударных и безударных слогов). Впервые понятие темп и ритм в одно объединил К.С. Станиславский. Он ввел понятие – «темпо-ритм» [5].

Действительно, стержнем, который объединяет и координирует все составляющие компоненты устной речи, включая: лексико-грамматическое структурирование, артикуляторно-дыхательную программу, весь комплекс просодических характеристик – является темпо-ритмическая организация речи. Все вышеперечисленные компоненты речи нарушены у людей, страдающих заиканием. [5].

Ученые В.А. Гиляровский, М.Е. Хватцев, Н.И. Жинкин, Р.Е. Левина, С.С. Ляпидевский, А.В. Ястребова, К.М. Данилов, И.В. Черепанов на протяжении многих лет предпринимали попытки выработать эффективные и надежные средства коррекции заикания. В разное время методы коррекции заикания в логопедической теории и практике существенно отличались друг от друга [4].

По данным исследованиям Н.И. Жинкина, В.А. Раздольского, Н. Азбина, было доказано, что некоторые формы заикания возможно успешно устранять посредством развития темпо-ритмической организации речи. Достигнуть этого можно с помощью подачи ритмических звуковых колебаний заикающемуся в процессе его речевого высказывания. В этом случае отрабатываются навыки интонационно-мелодической выразительности, плавности и слитности речи, а также формируется навык речевого самоконтроля [4].

Метод ритмической стимуляции речи с помощью метронома известен с 1828 года благодаря французскому врачу Р. Коломбо. Им в Париже был создан Отофонетический институт для лечения различных речевых дефектов. Именно Р. Коломбо разработал метод лечения заикания с использованием метронома. На начальном этапе лечения заикания Р. Коломбо предложил людям, страдающим данной патологией речи, говорить нараспев, затем прочитывать и пересказывать текст под ритмические удары сконструированного им специального прибора. Этот прибор являлся прародителем современного метронома. В нём с помощью специального устройства менялась частота ритмических ударов. Основа его метода лечения заикания – это усвоение навыка изменения темпа и ритма речи. Р. Коломбо предложил формировать в первую очередь у людей, страдающих заиканием, ритмическое дыхание и ритмическую речь. Его исследования получили всеобщее признание и были удостоены премии Парижской Медицинской Академии. [4].

В 1968 году другой учёный Н. Азбин, применял ритмический вибротактильный стимулятор. Он получил положительный эффект у 90 % людей с заиканием. Также получил эффективный результат и Дж. Бреди в 1969 г. при использовании ритмического стимулятора с людьми, страдающими заиканием [4].

В 1997 г. S.Stageretal обнаружил, что при использовании метронома, у всех 10 исследуемых им пациентов исправилась речь. Такой результат получен за счет проговаривания текстов в медленном темпе – 92 слога в минуту (это примерно в три раза медленнее нормальной речи). При проведении данного исследования были выдвинуты три гипотезы, цель которых была объяснить почему устройства, подобные метрономам, позволяют исправить качество речи. Гипотезы о пользе использования метронома в коррекционной работе с людьми, страдающими заиканием: 1) метроном способствует замедлению речи; 2) он позволяет разбивать слова на слоги, что способствует уменьшению заикания; 3) ритмика оказывает положительный эффект при устранении судорожных запинок речевого аппарата. Использование внешнего источника ритма – метронома, способствует нормализации речи, а использование на этом фоне слога усиливает процесс нормализации речеобразования. Несмотря на то, что метод ритмической стимуляции речи разработан очень давно, он не нашёл своего заслуженного признания [4].

Полного эффекта в борьбе с заиканием можно достичь только при условии применения комплексного метода. По мнению Л.И. Беляковой, Е.А. Дьяковой (1998), М.И. Лохова, Ю.А. Фесенко (2000) при разработке коррекционных воздействий, следует принимать во внимание характер первичного поражения нервной системы, которые и привели к заиканию как к речевой патологии [3].

При невротической форме заикания, коррекционные мероприятия должны быть направлены на снижение возбудимости эмоциогенных структур мозга. Достигается это с помощью сочетания медикаментозного лечения и различных психотерапевтических приемов, к которым относятся аутогенная тренировка, элементы гипноза и др. Логопедические занятия, совместно с психотерапевтическими приемами, дают более значительный эффект [5].

В более длительном коррекционно-педагогическом воздействии нуждаются заикающиеся, которые имеют неврозоподобную форму. При данной форме заикания, коррекционные мероприятия должны способствовать развитию таких функций мозга как: внимания, память, мышление. Обязательным является медикаментозное лечение, которое направленно на устранение последствий органического поражения мозга. Занятия должны проводиться регулярно, без перерывов, в течение значительного периода времени [5].

В коррекционной работе с заикающимися, существуют общепринятые методы коррекции речи, такие как: отработка речевого дыхания, голосоподачи, артикулирования. Особое место в структуре занятий занимают упражнения направленные на коррекцию ритма и темпа речи. Широко используются также приемы ритмизации речи. Коррекция заикания состоит в выработке способности делить фразы в рамках текстов на разные по длине и ритму синтагмы, основываясь на смысловом принципе их выделения. Использование нетрадиционных методик при формировании темпо-ритмической стороны речи повышает результативность работы над таким серьезным речевым нарушением как заикание.

В связи с вышесказанным, на современном этапе развития информационных технологий в коррекционной работе с заикающимися, возрастает актуальность вопроса о разработке специализированной компьютерной программы с применением метронома, направленной на формирование темпо-ритмической организации речи.

На базе «Шадринского государственного педагогического университета», сотрудниками «Лаборатории диагностики и коррекции психоречевого развития ребенка» г. Шадринска, была разработана компьютерная программа «ЛОГОРИТМ». Возможности компьютерной программы «ЛОГОРИТМ» заключаются в подаче текстового материала параллельно с регулируемыми ритмичными звуковыми колебаниями метронома, что необходимо для формирования нормального индивидуального паттерна речи. Данная программа используется на коррекционных занятиях. Программа «ЛОГОРИТМ» позволяет логопеду эффективно скорректировать темп и ритм, а также дыхание во время речи у заикающегося с невротической или неврозоподобной формами заикания.

Программа «ЛОГОРИТМ» включает в себя задания, направленные на пропевание звуков, слогов, слов, фраз и текстов. Данный речевой материал пропевадается, так как пение помогает снизить повышенное напряжение дыхательных и артикуляционных мышц, которые вызывают судороги при голосоподаче у заикающегося.

Во время речи очень важно правильно распределить дыхание. Людям с заиканием сделать это крайне тяжело. Данная программа, под контролем логопеда, способствует развитию правильного распределения дыхания во время речи. Логопед показывает заикающемуся, как делать вдох глубоко, не спеша, задерживать воздух на ограниченное время, а затем совершать медленный выдох. Темп вдоха задержки и выдоха регулируется метрономом. Все движения делаются ритмично, (в традиционной методике под счет на «раз, два» – вдох, на «три» – задержка дыхания и выдох на «раз, два, три»), в данной программе темп регулируется и счет заменяется метрономом.

Программа «ЛОГОРИТМ» предоставляет возможность выбора индивидуального темпа пропевания текста. В зависимости от стадии коррекции, от формы заикания, вида судорог и степени речевого недоразвития, а главное возрастных возможностей, выбираются тексты для пропевания: от одного-двух строк и до длинных стихотворных текстов. Подбор текста осуществляется с учетом возможного речевого дефекта звукопроизношения у заикающегося, то есть речевой материал не содержит звуков, отсутствующих в данный момент. При работе с компьютерной программой, можно использовать сопутствующие ритмичные движения рукой, ритмичную ходьбу, как самый естественный ритмический вид двигательной активности. Речевые упражнения строятся по принципу постепенного усложнения речевого материала.

**Выводы.** Таким образом, формирование темпо-ритмической стороны речи играет огромную роль при коррекции заикания. При развитии темпа и ритма у заикающихся происходит параллельное развитие всех составляющих компонентов устной речи. Использование компьютерных технологий, в составе комплексной работы разных специалистов, способствует более эффективному методу коррекции заикания. Компьютерная программа «ЛОГОРИТМ» позволит сформировать у заикающегося: правильное распределение дыхания во время речи (речевое дыхание); осуществит нормализацию просодической стороны речи (нормализует процесс речевого паузирования; сформирует навык интонационного членения и выделения логических центров синтагм и фраз); сформирует темпо-ритмическую сторону речи; сформирует координацию слова и ритмизованного движения; сформирует навык рациональной голосоподачи и голосоведения.

#### **Литература:**

1. Гусаров, С.В. Использование современных технических средств коррекции как интегративной технологии в процессе функциональных речевых тренировок с заикающимися взрослыми / С.В. Гусаров, Е.Ю. Рау // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 2. С. 18-23.
2. Морозова, А.П. Нетрадиционный подход в коррекции заикания // Молодежный научный форум: Гуманитарные науки: электр. сб. ст. по мат. XL междунар. студ. науч.-практ. конф. [Электронный ресурс]: [web-сайт] – Режим доступа: URL: [https://nauchforum.ru/archive/MNF\\_humanities/11\(39\)](https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/11(39)).
3. Психологическая и педагогическая коррекция заикания: моногр. / Ю.А. Фесенко, Л.Я. Миссуловин, М.И. Лохов, Р.И. Лалаева. – СПб: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2012. – 164 с.
4. Рау, Е.Ю. «Коммуникативная ритмотерапия» как универсальная интегративная технология коррекции речевых нарушений совершенствования речевого мастерства в профессиональной деятельности / Е.Ю. Рау // Мир специальной педагогики и психологии. – 2015. – №2. С. 12-16
5. Селиверстов, В.И. Заикание у детей: Психокоррекционные и дидактические основы логопедического воздействия: учеб. пособие для студ. высш. и средн. пед. заведений [Текст] / В.И. Селиверстов. – М. Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 141 с.

**Педагогика**

**УДК: 372.881.1.**

**кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии и искусства Андреева Ольга Сергеевна**  
Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования  
Ростовской области «Ростовский институт повышения квалификации и профессиональной  
переподготовки работников образования» ( г. Ростов-на-Дону)

### **ОБУЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* Работа с текстом организует диалоговое пространство в процессе учебной деятельности, благодаря чему учащийся становится субъектом общения, познания. Эффективные приемы работы с текстом в условиях билингвальной образовательной среды направлены на формирование диалогического мышления, когнитивной сферы учащихся, способствуют развитию критического мышления, коммуникативной компетенции, позволяют сформировать у учащихся языковую картину мира.

*Ключевые слова:* текстовая деятельность, диалоговое пространство, коммуникативная компетенция, продуктивные и когнитивные приемы работы с текстом.

*Annotation.* The work with the text forms the dialogue space in the process of studying, so that a student becomes a subject of communication and cognition. In the bilingual educational environment the effective methods of the work with the text are oriented to the formation of the dialogue thinking, contribute to the development of critical thinking, communicative competence, allow students to form the language perception of the world.

*Keywords:* text activity, dialogue space, communicative competence, productive and cognitive methods of the work with the text.

**Введение.** Антропоцентрическая парадигма современного образования в качестве базового постулата определяет формирование личности на основе гуманистических и демократических идеалов многонационального российского общества, что связано с развитием коммуникативной, когнитивной, онтологической, аксиологической, духовно-нравственной сферы личности. Репродуктивные методы и способы обучения в этих условиях теряют свои доминирующие позиции. *Актуальность* данного исследования обусловлена тем, что жизнь в условиях информационного поликультурного общества требует от человека умения воспринимать, анализировать, интерпретировать, активно перерабатывать, творчески трансформировать тот массив информации, который накоплен в ходе культурно-исторического развития. Для этого требуется владение универсальными способами обработки информации текста. Текстовая деятельность является ведущей на уроках русского языка и литературы (вообще всех дисциплин гуманитарного цикла), так как вводит обучающегося в широкий историко-культурный контекст, что помогает систематизировать знания и представления о мире, сформировать свою жизненную позицию, успешно социализироваться в современных условиях. Новизна исследования заключается в том, что в нем представлена система продуктивных форм работы с текстом на уроках русского языка и литературы, направленная на развитие когнитивной сферы личности учащегося-билингва.

Работа с текстом организует диалоговое пространство в процессе учебной деятельности, благодаря чему учащийся становится субъектом общения, познания, непосредственным участником творческой деятельности по созданию оригинальных текстов и интерпретации «чужого слова». М.М. Бахтин писал: «Где нет текста, там нет объекта для исследования и мышления», - поэтому текстоцентрический подход является основой методики преподавания русского языка и литературы, так как текст является и единицей обучения, и единицей содержания, и единицей контроля.

**Изложение основного материала статьи.** Результаты Всероссийской проверочной работы по русскому языку в 5-7-ых классах, итогового собеседования, ГИА в форме ОГЭ и ЕГЭ в Ростовской области, являющейся многонациональной по своему составу, показывают, что проблема информационной обработки текста является актуальной для поликультурного образовательного пространства. Учащиеся, демонстрируя неумение комментировать исходный текст, отвечать на проблемный вопрос на основе отрывка из художественного или публицистического произведения, определять проблему и авторскую позицию, проявляют свою некомпетентность в умении слышать и слушать другого человека, а это метапредметный навык, способствующий успешной социализации. Так, неумение работать со словом превращается в «тотальную глухоту», допускающую непонимание, искажение и подмену базовых смыслов, ведущую к разобщенности в обществе и к ошибочной самоидентификации. Высокий уровень речевых и грамматических ошибок свидетельствует о разрыве единого семантического поля для носителей того или иного языка, несформированности лингвистической компетенции. Работа со словом, текстовая деятельность по сей день остаются методическим ноу-хау и уступают место традиционным репродуктивным методам обучения. В то время как «цель изучения родного языка - не счастливые ответы на каком-нибудь экзамене, а овладение им в должной мере для жизни, для жизни внутренней и вместе той внешней, без которой и сама внутренняя жизнь - вообще говоря - невозможна. Идти к этой цели, очевидно, значит всматриваться и вдумываться в средства, представляемые языком для выражения мыслей, и привыкать ими пользоваться, приучаться думать определенно, т.е. словами и выражениями, правильно выбираемыми, думать последовательно, т.е. правильными сочетаниями связей слов» [Срезневский, с. 40-41]. Перечисленные образовательные дефициты в области работы с текстом в билингвальной образовательной среде определяют цель данного исследования: представить систему эффективных приемов и методов работы с текстом на уроках русского языка и литературы в поликультурном пространстве, направленных на развитие когнитивной сферы учащихся.

Текст погружает ученика в диалоговое пространство и активизирует целый комплекс метапредметных навыков и умений, на основе чего происходит развитие следующих сфер личности:

- коммуникативной, поскольку текст является единицей общения;
- когнитивной, потому что посредством текста передается информация о мире и человек познает себя, интерпретируется действительность;
- гносеологической, так как текст отражает взаимоотношения субъекта и объекта в процессе познания мира, на основе чего формируется индивидуальная картина мира;
- аксиологической, так как тексты закрепляют базовые ценности, сформированные в процессе человеческой деятельности, отражают смыслообразующие стратегии жизни;
- онтологической, поскольку запечатлевает всеобщие понятия бытия, систему координат цивилизации в целом;
- культурной, потому что текст закрепляет достижения науки и культуры разных народов не только на содержательном уровне, но и на уровне выражения культурных кодов (смыслов);
- социальной, так как предоставляет возможность общения с себе подобными, что в дальнейшем обеспечивает успешное встраивание в социум;
- креативной, поскольку авторский оригинальный текст является образцом и мотивирующей основой для создание собственного речевого высказывания;
- эстетической, потому что авторский текст (любых стилей, типов, направлений, жанров) представляет некий идеал человеческой речи и отражает своеобразие мышления, мировоззрения создателя;
- организационно-регулятивной, так как в процессе работы над текстом требуется эмоциональное, интеллектуальное, творческое напряжение, способствующее развитию мышления и эмоционально-волевой сферы личности;
- мотивационной, опирающуюся на учение М.М. Бахтина, одним из постулатов которого является тезис: «Слово хочет быть услышанным, понятым, ответным и снова отвечать на ответ. Оно вступает в диалог, который не имеет смыслового конца» [Бахтин, с. 306].

Кроме того, «единственной адекватной формой словесного выражения подлинной человеческой жизни является незавершенный диалог. Жизнь по природе своей диалогична. Жить – значит участвовать в диалоге: вопрошать, внимать, ответствовать, соглашаться и т. п. В этом диалоге человек участвует весь, и всею жизнью: глазами, губами, руками, душой. Духом, всем телом, поступками. Он вкладывает всего себя в слово, и это слово вводит в диалогическую ткань человеческой жизни» [Бахтин, с. 318]. Текстовая деятельность – понятие довольно широкое, так как включает и работу, связанную с восприятием, анализом, интерпретацией и оценкой чужого текста, и работу, направленную на создание собственных оригинальных текстов. Причем два этих процесса взаимосвязаны, а значит, создание монологических высказываний (устных и письменных), умение вступать в диалог, моделирование текстов разных стилей, типов, жанров представляется квинтэссенцией обучения русскому языку и литературе.

Процесс восприятия, толкования «чужого слова», постижения авторского замысла является отправной точкой для порождения собственных мыслей и чувств. Диалог с автором, направленный на понимание художественного замысла, активизирует процессы мышления.

Мысль формируется в словесной оболочке: пытаюсь что-либо сформулировать словесно, мы одновременно проясняем само содержание, додумываем то, что сначала казалось непонятным и бессмысленным. Метод объяснения другому не только удовлетворяет познавательные потребности участников коммуникации, но помогает представить материал в системе своих ценностей, «подключить» свой способ познания и объяснения действительности, тем самым делая знание лично значимым.

У современных детей, в том числе билингвов, зачастую недостаточно развита коммуникативная компетенция, так как они обладают небольшим словарным запасом, при чтении домывают слова, проглатывают окончания, союзы, предлоги, неверно расставляют ударения, целостно не воспринимают текст, чаще всего запоминая первые или последние предложения, пытаются прочитать текст быстро (на скорость) в ущерб орфоэпическим, грамматическим, синтаксическим нормам. В связи с этим особенно важными для восприятия текста являются предтекстовые задания и упражнения, потому что они активизируют внимание, память учащихся, развивают лингвистическое чутье, прогностические способности, позволяют уловить смысловые акценты, выявить затруднения, связанные с пониманием значения лексических единиц и текста в целом, обозначить границы микротема. Методический арсенал приемов для решения вышеперечисленных проблем достаточно многообразен: чтение вслух за учителем или диктором, расстановка ударений, разбивка на синтагмы, фонетическая разметка и анализ текста, синтаксическая разметка текста, чтение по плану, чтение отрывка с правильным произношением на время, нахождение ответов на вопросы перед текстом (выборочное чтение), определение значения слова из контекста и др.

«Вхождению» в текст способствуют следующие продуктивные формы работы: группировка и выбор однокоренных слов, определение значений слов на основе контекста, определение интернациональных слов, составление словосочетаний, определение дальнейшего развития событий (предвосхищение скрытой информации).

Для того чтобы научиться выделять главное в тексте, необходимо предложить учащимся такие приемы работы, которые активизируют когнитивные процессы восприятия, внимания, понимания, принятия решений, направленные на категоризацию, сравнение, обобщение, классификацию полученной информации: прочитать текст полностью, а потом без слов, не несущих главную информацию, сравнить оба варианта; определить, в каком предложении есть указание на причину и следствие происходящего, где есть дополнение, уточнение информации, изложенной в начале текста; подчеркнуть самостоятельно то, что может быть опущено; выделить ремы в предложениях (группа сказуемого) и объединить их в одно предложение; найти главное, ориентируясь на предложенный план, резюме, аннотацию; выписать предложения, характеризующие предметы, явления, действия, состояния и т.д.; отметить детали, влияющие на понимание текста; определить тематическое, проблемное, семантическое и ассоциативное поле текста; определить замысел автора.

Формированию формально-логической компетенции, являющейся основой мышления, способствуют задания типа: сформулируйте тему и микротему; выберите из текста слова одной тематической группы; составьте план; определите границы микротема; разделите текст на смысловые части; найдите ответы на вопросы (до или после чтения); выберите предложения, которые передают основное содержание, мысль автора; подтвердите или опровергните суждения по прочитанному; выберите ответы из серии приготовленных заранее; ответьте в свободной форме на вопросы по прочитанному; передайте главную мысль своими словами; ответьте на вопросы к подтекстам; составьте серию логических вопросов; составьте план пересказа, аннотации, резюме; определите главную мысль минимального высказывания; проследите логику развертывания высказывания; определите отношения между частями высказывания, предложения, выраженные лексическими средствами и грамматическими средствами связи. [Материалы VII международного конгресса преподавателей русского языка и литературы, с. 207]. выделите тему и рему в каждом предложении, выразите основную мысль текста одним предложением, представьте варианты выражения одной и той же мысли разными лексическими и грамматическими средствами, найдите ошибку в построении чужого текста и исправьте ее и др. Такие задания позволяют понять смысловую, структурную и коммуникативную целостность текста.

Наиболее сложными являются продуктивные задания трансформационного характера, когда ученику предлагается представить варианты предложений на одной смысловой основе (выразить одну мысль разными средствами); запомнить и удерживать минимальные высказывания текста (без опоры на план, с опорой на план или ключевое высказывание); воспроизвести по памяти сообщение, пользуясь планом, вопросами, рисунками и др. опорами; сократить текст для краткого пересказа путем отсечения несущественной или избыточной информации; извлекать выборочно информацию о субъекте или объекте высказывания, об обстоятельствах действия, самом действии; дополнять исходный текст деталями (об объекте, субъекте высказывания, о действии и особенностях его протекания и др.); оценивать воспроизводимый текст, выражать свое отношение к теме, идее, содержанию, героям; построить текст на определенную тему, используя несколько источников информации и др.

Основой создания диалогового пространства на уроке являются ситуативные и имитационные упражнения: проведение пресс-конференции, интервью, дискуссии, инсценирование эпизода, диалога, составление вопросов друг другу и получение ответов, оформление высказывания в форме пантомимы, картины, схемы, метафорического образа и т.д. Респонсивные и инициативные задания - работа в парах,

тройках, выполнение заданий по инструкции с одновременным проговариванием способа действия, моделирование ситуаций, работа по цепочке, эвристическая беседа, дидактические игры, - позволяют сформировать навыки успешной коммуникации, организовать пространство сотрудничества, снимают у учащихся напряжение и страх, создают ситуацию успеха на уроке и мотивируют к изучению русского языка.

Наиболее эффективными являются когнитивные формы и методы организации работы с текстом, формирующие диалогическое мышление и направленные на генерирование собственных текстов. К ним относятся: моделирование открытых вопросов к тексту; выявление ассоциативного поля учащихся на основе предъявленного текста; подбор примеров из жизни и литературы, соответствующих содержанию, теме, проблеме, идее авторского текста; примерка чужих «туфлей» (ролей) и создание текста от другого лица; определение ключевых слов, предикативных основ, рем, способствующих определению авторского замысла; моделирование названия текста; проектирование содержания текста по названию; использование разных видов пересказа; уточнение значений новых слов, понятий; составление словарной статьи; разработка странички учебника; лингвостилистический анализ текста; «самодиктанты»; мини-сочинения (например, письменные ответы на вопрос); редактирование текста; различные виды диктантов; восстановление деформированного текста; абзацное членение; составление схемы, шпаргалки, памятки для младших школьников; работа над гипермедиа-сочинением; организация проектно-исследовательской деятельности (от мини-проектов до долгосрочных); восстановление текста из фрагментов; лингвистический эксперимент; работа с текстами-миниатюрами; составление синквейнов, кластеров к тексту; проведение коммуникативно-лингвистических игр и т.д. Подобные репродуктивно-продуктивные упражнения создают диалоговое пространство на уроке, способствуют формированию внутренней и внешней мотивации учащихся, активизируют все виды речевой деятельности, обеспечивают контроль знаний.

Нельзя не учитывать тот факт, что при обучении русскому языку в билингвальных условиях требуется применение системы коррекционных логопедических упражнений по снижению уровня языковой интерференции с применением методов развития критического мышления, которые предусматривают следующие коммуникативные виды упражнений:

- упражнения, предусматривающие анализ и сопоставление специфичных для каждого языка речевых конструкций, вызывающих у учащихся наибольшие трудности;
- тренинговые упражнения – имитативные, подстановочные, вопросно-ответные, трансформационные, упражнения по образцу и т.д.;
- упражнения, направленные на снятие языковой интерференции в развернутой речи, т.е. репродуктивные (пересказ, пересказ с элементами трансформации);
- репродуктивно-продуктивные (составление диалогов, коротких текстов по образцам), продуктивные (ситуативные, коммуникативные) [Визель, Константинова, с. 70].

Особенно активно процессы понимания протекают при выполнении творческих работ на уроках русского языка и литературы. Рекомендуется много времени уделять написанию сочинений в разных жанрах: послание, поздравление, приветственная речь, рекламные объявления, объяснительная записка, разные по тематике диалоги, заметки, рассказы, очерки, эссе и др., - способствуют развитию коммуникативной компетенции обучающихся. Прием создания стихотворений по названию развивает ассоциативное поле учащихся, логическое мышление. Составление синквейна и облака слов могут быть предложены как на этапе восприятия текста, так и на этапе рефлексии, когда смысловое поле учащихся обогатилось новым знанием. Прием «оживления» героев помогает развитию воображения: составление рассказа от имени неодушевленного предмета позволяет посмотреть на привычные явления с позиции Другого. В этой связи интересен также прием из технологии развития критического мышления под названием «РАФТ»: Р – роль (от имени кого этот текст), А – аудитория (кому адресован текст), Ф – форма (письмо, дневник, записка, внутренний монолог и т. д.), Т – тема (о чём?).

Эффективным в обучении современных школьников русскому языку, живущих в информационном пространстве, является прием составления киносценария или сценария анимационного фильма по небольшому произведению или фрагменту текста. Этот прием позволяет воссоздать картину жизни, этнографо-бытовые факты и духовные стороны бытования человека. Для создания образа эпохи привлекается как внетекстовый материал как самого писателя (дневники, письма, воспоминания и т.д.), так и другие тексты, представляющие сведения об эпохе.

Творческое задание - дописывание учащимися эпизодов, сцен, реплик, диалогов, которые гипотетически могли бы существовать в тексте, способствует развитию коммуникативной компетенции, творческого мышления, языковой интуиции.

Представленная система заданий и упражнений представлена в рамках курсов повышения квалификации учителей русского языка и литературы Ростовской области и успешно апробирована в общеобразовательных учреждениях Ростовской области, о чем свидетельствуют результаты Государственной итоговой аттестации в формате ЕГЭ в 2019 году (средний балл выполнения - 71), в форме ОГЭ (уровень обученности – 100%, качество обучения 0 75%) и Всероссийской проверочной работы в 5-7 классах (уровень обученности в соответствии с результатами диагностики составляет 88%, а качество обучения - 46%).

**Выводы.** Описанная в статье система продуктивных приемов работы с текстом на уроках русского языка и литературы в условиях билингвальной образовательной среды реализуется на всех этапах урока (мотивационно-организационном, на этапе целеполагания, деятельности учащихся, этапах коррекции и контроля), направлена на достижение предметных, метапредметных и личностных результатов учащихся, способствует развитию критического мышления, которое определяет умение слушать собеседника, рассматривать проблемы с разных сторон, устанавливать множественные связи между явлениями, терпимо относиться к точкам зрения, отличным от собственных взглядов, размышлять над своими чувствами, оценивать мысли, строить прогнозы, активно воспринимать информацию [Муштавинская, с. 23-24]; направлена на развитие когнитивной сферы учащихся, активизирует процессы памяти, внимания, восприятия, понимания, принятия решений, речевого воздействия, продуцирования собственных текстов.

#### **Литература:**

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. Изд. 2-е. М.: Искусство, 1986. 445 с.
2. Визель Т.Г., Константинова А.В. Обучение грамоте в билингвальных условиях. М.: Секачев, 2015. 90 с.

3. Методика преподавания русского как иностранного. Материалы VII международного конгресса преподавателей русского языка и литературы. М.: «Русский язык», 1990. 300 с.
4. Муштавинская И.В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя: СПб.: КАРО, 2009. – 144 с.
5. Срезневский И.И. Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте // И.И. Срезневский. Русское слово. Избранные труды / сост. Н.Д. Кондрашов. М.: Просвещение, 1986. 176 с.

## Педагогика

### УДК 378.2

**магистр Аскарлова Лилия Давзятовна**

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);

**кандидат педагогических наук, доцент Миннуллина Розалия Фаизовна**

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);

**старший преподаватель Нуриева Алевия Радиевна**

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга)

## РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема развития мелкой моторики у детей среднего дошкольного возраста. Авторами анализируются взгляды ученых Л.С. Выготского, В.С. Мухиной, С.Д. Забрамной, Ж. Пиаже М. Монтерссори, И.П. Павлова В.А. Сухомлинского и многих других, которые выделяли очень разные подходы в решении проблемы о развитии мелкой моторики детей. Проведен эксперимент. Это доказывает, что проблема развития мелкой моторики у детей дошкольного возраста очень интересна исследователям и в прошлом, и в настоящее время.

*Ключевые слова:* мелкая моторика, интеллект, развитие, манипуляция, дошкольник, индивидуальность, самостоятельность, психический процесс, наблюдение.

*Annotation.* The article considers the problem of the development of fine motor skills in children of middle preschool age. The authors analyze the views of the scientists L.S. Vygotsky, V.S. Mukhina, S.D. solving the problem of the development of fine motor skills of children. The experiment is carried out. This proves that the problem of the development of fine motor skills in preschool children is very interesting to researchers in the past and at the present time.

*Keywords:* fine motor skills, intelligence, development, manipulation, preschooler, individuality, independence, mental process, observation.

**Введение.** Опыт показывает, что очень важно своевременно развивать мелкую моторику детей, чтобы в дальнейшем так же не отставало и его интеллектуальное развитие.

К проблеме развития мелкой моторики у детей дошкольного возраста, обращались такие педагоги и психологи, как В.А. Сухомлинский, М.М. Кольцова, М. Монтерссори, А.В. Запорожец и т.д. Ими были изучены и разработаны пособия для педагогов и родителей, а также множество программ и проектов по развитию мелкой моторики у детей дошкольного возраста, которые популярны и актуальны и на сегодняшний день.

Развитие движения пальцев рук, стимулируют развитие многих других психических функций, таких как, мышление, память, речь, внимание. А уровень развития мелкой моторики, является показателем интеллектуальной готовности ребенка к школе [3, с. 25]. Поэтому, актуальность работы и заключается в необходимости развития мелкой моторики уже с раннего дошкольного детства, для предотвращения серьезных трудностей в школьном обучении.

**Изложение основного материала статьи.** Развитие мелкой моторики – это развитие мелких мышц пальцев, способность выполнять ими тонкие координированные манипуляции. Мы выполняем в день огромное количество действий мелкой моторики, даже не замечая этого, например, застегивая пуговицу, занимаясь с каким-либо мелким предметом, выполняя письменные или художественные работы и многое другое. В результате развитие мелкой моторики непосредственно влияет на качество жизни человека.

Изучению мелкой моторики в современном мире уделяют все больше внимания. Мы понимаем, что основную информацию об окружающем мире, ребенок получает через тактильные ощущения. У него есть желание все потрогать, таким образом обогащается и накапливается опыта. В школьном возрасте уже у ребенка можно выявить уровень развития мелкой моторики. Это будет одним из показателей интеллектуального развития ребенка и готовности его к школьному обучению [4, с. 61].

Нами было проведено исследование на базе МБДОУ «Детский сад №1 «Дюймовочка» ЕМР» и МБДОУ «Детский сад №20 «Сказка» общеразвивающего вида ЕМР» Г. Елабуга, Республика Татарстан, для выявления общего уровня развития мелкой моторики. В исследовании приняли участие воспитанники средней группы «Гномики» и «Растишка», 4-5 лет в количестве 44 человек. Дети группы «Гномики», в количестве 22 человек, являлись экспериментальной группой, а воспитанники «Растишка», в количестве 22 человек – контрольной группой.

Были поставлены задачи: 1) выявить исходный уровень развития мелкой моторики у детей среднего дошкольного возраста; 2) разработать и реализовать план исследования развития мелкой моторики средствами нетрадиционных техник рисования для детей среднего дошкольного возраста; 3) провести анализ опытно – экспериментальной работы на контрольном этапе эксперимента.

Исследование проводилось в три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный. 1 этап – констатирующий. Цель данного этапа – выявить общий уровень развития мелкой моторики у детей среднего дошкольного возраста, как в экспериментальной, так и в контрольной группе. Для достижения данной цели, нами была выбрана и проведена методика «Диагностика уровня развития мелкой моторики у детей 4-5 лет», разработанная А.В.Артемовой. Целью методики является выявления уровня развития мелкой моторики у

детей среднего дошкольного возраста. Для того, что бы выявить, к какому уровню соответствует развитие мелкой моторики, ребенку предлагается выполнить три игровых задания.

Прежде чем перейти к проведению методики, ребенку предлагалось размять пальчики, выбрать понравившуюся картинку для закрашивания и только после того, как ребенок соглашался выполнить несколько интересных заданий, мы непосредственно переходили к самой методике.

Первое задание было на выявление уровня развития кинетического праксиса. В данном задании ребенку предлагалось обвести на листочке обе его ладошки, после, приподнимать поочередно каждый пальчик, сначала правой, затем левой руки. С заданием справлялись в целом затруднительно, хотя с желанием. Второе задание заключалось в закрашивании рисунков, это позволяло выявить графические навыки детей. Ребенку предлагались цветные карандаши и множество различных рисунков, на разные темы. Каждый выбирал рисунок, по своему интересу, больше всего детьми было выбрано машинок, кукол и животных. Качество закрашивания у всех детей было разным, большинство наносили линии окраса хаотично, карандаш держали высоко и сильно давили на него, тем самым линии были хаотичные и выходили за контур. В третьем задании определялся уровень развития координации рук и глаз. Перед началом выполнения задания мы интересовались, какой рисунок хотел бы сделать ребенок с помощью палочек. Определившись с темой рисунка, мы совместно приступали его выкладывать палочками. После ребенку предлагалось самостоятельно, еще раз посмотрев, сделать такой же рисунок самостоятельно, по ранее выложенному рисунку. Рисунки предлагались более не сложные, такие как домик, машинка, мальчик, девочка. В целом, дети справлялись с выполнением задания, но большинство выкладывали из палочек только основные элементы рисунка, мелкие детали они не замечали и не повторяли их в своем рисунке.

С помощью диагностики уровня развития мелкой моторики у детей 4-5 лет (А.В.Артемовой), нам удалось определить уровни развития мелкой моторики, в средней экспериментальной группе «Гномики», и средней контрольной группе «Растишка».

У детей экспериментальной группы «Гномики» выявлены все уровни развития мелкой моторики, но у большинства детей все же, низкий уровень, чуть у меньшего количества детей средний уровень, и лишь у меньшей части высокий уровень. Низкий уровень в группе «Гномики» (54% – 12 детей) и в группе «Растишка» (50% – 11 детей) преобладает. Дети с таким уровнем развития мелкой моторики затрудняются координировать движения пальцев рук, имеют желание, но не могут закрасить рисунок, в силу того, что не могут справиться с карандашом, а именно не знают, как его взять и как на него надавить, так же, не справляется выполнить задание по образцу. Средний уровень тоже выявлен у многих детей в обеих группах, в группе «Гномики» (41% – 9 детей), в группе «Растишка» (36% – 8 детей).

При таком уровне развития, моторика детей более активная, движение рук скоординирована лучше, дети уже полностью закрашивают рисунки, хотя линии несут хаотичный характер и выходят за контур, с выполнением задания по образцу справляются, но не замечают мелких элементов. Высокий уровень выявлен лишь у малой части детей, как в группе «Гномики» (5% – 1 ребенка), так и в «Гномики» (14% – 3 ребенка). У детей с данным уровнем развития мелкой моторики хорошо развита координация движения рук, закрашивать рисунки получается аккуратно, при этом руку держат не в напряжении, задания по образцу выполняют, сохраняя все элементы рисунка. Общий результат выявленных уровней развития мелкой моторики у детей можно посмотреть в приложении 3 и 4.

Таким образом, мы видим, что в обеих группах преобладает низкий и средний уровень развития мелкой моторики. Высокий уровень выявлен у меньшинства детей, а это значит, что мелкую моторику детей нужно развивать и совершенствовать.

Для проведения последующего, формирующего этапа нашего исследования, средние группы «Гномики» и «Растишка» были нами поделены, как мы и указывали ранее. Средняя группа «Гномики» была определена, как экспериментальная группа, с которой в течение года, планировалась работа по повышению уровня развития мелкой моторики посредством нетрадиционных техник рисования. Средняя группа «Растишка» была определена нами, как контрольная группа, с которой преднамеренная работа по повышению уровня мелкой моторики не подразумевалась.

Второй этап нашего исследования – формирующий. Цель данного этапа – повысить уровень развития мелкой моторики детей, через использования нетрадиционной техники рисования. Формирующий эксперимент мы начали со знакомства с таким видом техники, как отпечаток поролоном. С данной техникой мы знакомили в ходе проведения ОД «Плюшевый медвежонок». Перед выполнением работы большинство детей, часть времени потратили на рассматривание губки, пробовали помять ее в руке, узнавая ее структуру. При наблюдении за деятельностью детей, мы отметили, что основная масса детей самостоятельно справлялись с работой, трудности испытывали лишь при незнании, какой способ нажима на губку выбрать при рисовании, но попробовав несколько раз понимали это и начинали быстро справляться с работой.

Следующий вид техники, с которым мы познакомили детей это – отпечаток листьями. С этим видом техники мы познакомили через ОД «Осень на опушке краски разводила». В начале деятельности мы провели с детьми беседу для уточнения знаний об осенних явлениях, прочли стихотворение и даже прослушали сказку о листике. Перед тем, как начать показ способа деятельности детям предлагалось выбрать понравившийся листок, основная часть детей выбрали кленовый и дубовый, поясняя свой выбор тем, что они самые красивые.

Наблюдая за деятельностью детей, стоит отметить, что у детей возникали трудности с нанесением краски на листок, а именно с тем, что дети достаточно жидко набирали краску на кисть и краска на листочке растекалась, поэтому с многими детьми проводилась индивидуальная работа.

В целом все дети справились с заданием и с удовольствием делились своими впечатлениями о выполненной работе. После знакомство с данным видом техники, педагог группы, поделилась с нами с тем, что многие дети стали собирать коллекцию листочков на прогулке, для рисования, нас это очень порадовало.

Очень интересной и необычной для детей техникой оказалась техника – фотокопия, по-другому ее называют – рисование свечей. Данная техника стала понятна детям через ознакомление с ней через ОД «Морозные узоры». Детям, испытывающим данную трудность, мы предлагали рисовать кружочки, волнистые линии и снежинки.

Еще одна техника, с которой удалось познакомиться детям – это техника набрызги. Сама по себе техника довольно проста, но требует аккуратной работы, поэтому с ней следует знакомить детей не раньше среднего дошкольного возраста, на примере ОД «Зимние напевы».

Просто так использовать набрызги не представляет особого интереса, а вот если добавить сюжет, то рисунок станет намного интересней. Приступив к самостоятельной работе, дети мало уделили времени на рисунок пейзажа, а сразу приступили к освоению новой техники.

Как нам показалось одной из самых сложных техник, с которой нам удалось познакомить детей, это техника – волшебные веревочки. Перед началом ОД нами заранее были подготовлены трафареты для создания рисунка на разную тематику, контуры рисунков были выбраны более простыми, без особо изогнутых линий, например, дом, автобус, предметы мебели и многое другое. Перед выполнением самостоятельной работы, с детьми была проведена поучительная беседа, на которой они смогли узнать о технологии создания нити.

По нашему наблюдению мы отметили, что детям было сложно держать в руки тонкую материю и тем более не только ее держать, а и проводить с ней какое-либо действие, а именно намазывать ее клеем. Мастерством выполнения данной техники нас удивила только одна девочка. Остальные дети с данной техникой справились значительно хуже, хотя мы при этом отмечали их усердия и желание выполнить данную работу.

Еще одна техника, которая содержит в себе использования нескольких разных видов материалов это техника – проступающий рисунок. Перед началом выполнения рисунка с детьми мы побеседовали на тему городских праздников. Выполняя работу самостоятельно, у детей вопросов не возникало, по нашим наблюдениям мы отметили, что кто-то рисовал салют более крупно, располагая на всем листе, а кто-то более мелко. В целом работы всех детей получились очень яркие и красивые.

Последняя завершающая ОД была по теме «Рисуем по шаблону». В ходе данной образовательной деятельности мы познакомили детей с техникой рисования по шаблону геометрических фигур. Перед началом практической деятельности мы побеседовали с детьми о геометрических фигурах. Во время выполнения детьми самостоятельной деятельности мы отметили, что большинство рисунков состоит из домов и предметов мебели. Ошибку, которую мы заметили у всех детей, заключалась в том, что обводя контур шаблона, шаблон надо удерживать одной рукой, чтобы он не двигался, и его удобно было обводить. В целом, процессом работы были увлечены все дети, а позднее педагог группы отметила, что интерес к геометрическим фигурам детей возрос, помимо занятий их стали использовать в самостоятельной деятельности.

Последний этап нашего исследования – контрольный. Цель данного этапа заключается в оценке эффективности работы проведенной на формирующем этапе. На контрольном этапе нашего исследования нами была повторно проведена методика А.В.Артемяевой «Диагностика уровня развития мелкой моторики у детей 4-5 лет». Полученные результаты были обработаны, и с экспериментальной группой выявлены заметные улучшения.

При выполнении первого задания «Выявление уровня развития кинетического праксиса» мы отметили улучшение в том, что обводить ладошки дети стали самостоятельно, особенно ведущей рукой. Приподнимать пальчики стало получаться лучше у детей именно в экспериментальной группе (14 детей – 64%), в отличие от контрольной группы, где с заданием справлялись хуже (8 детей – 36%). Трудности у детей все же остались, но улучшения произошли значительные, особенно в экспериментальной группе.

Второе задание «Выявление графического навыка» было так же выполнено всеми детьми, обеих групп, но отличие показало качество закрашивания рисунков. Справиться с заданием удалось не многим (5 детей – 23%). В экспериментальной группе, данные ошибки у детей тоже встречались, но значительно реже, а полностью справиться с заданием удалось уже большей части детей (10 детей – 45%).

Последнее, третье задание «Определение развития координации рук и глаз», выполняли дети в целом не плохо. Полностью справиться с заданием в экспериментальной группе получилось у многих (13 детей – 59%), в контрольной группе у детей тоже получалось значительно лучше, в сравнении с началом года, но хуже от экспериментальной группы (7 детей – 32%).

Проанализировав полученные результаты обеих групп, нами был сделан анализ уровня развития мелкой моторики. Преобладает теперь уже высокий уровень, который выявлен у большинства детей в группе (50%).

У детей сохраняются разные уровни сформированности представлений, но преобладают в данной группе низкий уровень (36%), а средний уровень (32%) и высокий (32%) выявлен у одинакового количества детей в группе.

В экспериментальной группе значительно преобладает высокий уровень развития мелкой моторики, 11 детей из общего количества детей в группе (50%). Так же выявлен средний уровень у 7 детей (32%) и низкий у 4 детей (18%). В контрольной группе с незначительным отрывом преобладает, так же как и на констатирующем этапе, низкий уровень у 8 детей (36%). Средний уровень выявлен у 7 детей (32%), у такого же количества детей (32%) выявлен и высокий уровень из всей группы.

Мы сделали сравнительный анализ, как для экспериментальной, так и для контрольной группы. Положительная динамика между констатирующим и контрольным этапами. Значительно снизилось число детей от 12 до 4 (с 54% до 18%), обладающих низким уровнем развития мелкой моторики. Средний уровень выявлен также, хоть и не на много, но уже у меньшего количества детей, был у 9 (41%), а на контрольном этапе у 7 (32%) детей. А высокий уровень значительно изменился в показателях, и был выявлен на контрольном этапе уже у 11 (50%) детей, хотя на констатирующем этапе, данным уровнем обладал лишь 1 (5%) ребенок.

Показатели уровня развития мелкой моторики, хоть и не значительно, но изменились в течение года, между констатирующим и контрольным этапом. Отмечается значительное падение низкого уровня у детей, из 11 (50%) детей, на контрольном этапе, выявился низкий уровень лишь у 8 (32%). Показатель среднего уровня относительно не изменился, разница наблюдается всего лишь на одного человека. Высокий уровень в показателях изменился, улучшения мы видим у 4 детей на контрольном этапе, с 14% улучшилось к 32%.

**Выводы.** Изучив полученные результаты, мы видим, что между констатирующим и контрольным этапом есть явные различия. К контрольному этапу 50% детей экспериментальной группы обладают высоким уровнем развития мелкой моторики, когда, на констатирующем этапе отмечалось лишь у 5%. У детей из контрольной группы, с которыми дополнительная работа не проводилась по развитию моторики, улучшения есть, но не столько яркие. С высоким уровнем на констатирующем этапе было 14% от всех детей, а на контрольном выявлено 32%.



Таким образом, у детей выявлены существенные изменения в повышении уровня, тем самым мы можем отметить, что у детей улучшилось развитие мелкой моторики, что не можем сказать о контрольной группе, с которыми планируем работу мы не проводили, но с ними в течение года, планомерно работал воспитатель.

Мы пришли к выводу, что использование нетрадиционной техники рисования оказывает положительное влияние на развитие мелкой моторики детей среднего дошкольного года.

#### **Литература:**

1. Бабунова Т.М. Дошкольная педагогика – М.: Сфера, 2014. – 204 с.
2. Баренцова Н. Готовим руку к письму – М.: Дошкольное воспитание. – 2013. – 89 с.
3. Белая А.Е. Пальчиковые игры для развития речи дошкольников: Пособие для родителей и педагогов. – М.: Астрель. – 2015. – 46 с.
4. Вавилова М.А. Использование нетрадиционных техник рисования как средство развития творческих способностей детей дошкольного // Приоритетные направления развития науки и образования. - 2015. - № 3 (6). - С. 60-62.
5. Волчкова В.Н. Конспекты занятий в старшей группе детского – Воронеж: Лакоценин, 2014. – 91 с.
6. Гаврилина С.Е. Развиваем руки – чтоб учиться и писать и красиво рисовать: популярное пособие для родителей и педагогов. – Ярославль: Академия развития, 2017. – 192 с.
7. Давыдова Г.Н. Нетрадиционные техники рисования в детском саду: часть 2. – М.: Скрипторий, 2016. – 72 с.
8. Давыдова Г.Н. Нетрадиционные техники рисования в детском саду: часть 1. – М.: Скрипторий, 2012. – 80 с.
9. Захарюта Н. Развиваем творческий потенциал дошкольника // Дошкольное воспитание. - 2016. - №9. - С. 7-13.
10. Зубарева Н.М. Дети и изобразительное искусство. - М.: Просвещение, 2016. – 110 с.

**Педагогика**

**УДК: 377**

**кандидат педагогических наук, доцент Баканов Максим Викторович**

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г.Орехово-Зуево);

**доцент Карваев Алексей Васильевич**

Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение Московской области «Колледж «Коломна» (г.о. Коломна);

**кандидат педагогических наук, профессор Титлов Александр Юрьевич**

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный социально-гуманитарный университет» (г.о. Коломна)

### **ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ И РЕОРГАНИЗАЦИЯ ЕГО КАЧЕСТВА**

*Аннотация.* В данной статье рассмотрена проблема реорганизации качества обучения на основе интеграционных процессов в профессиональном образовании. Произведена оценка интеграционных процессов в отечественной образовательной среде. Сформулированы практические предложения по выстраиванию индивидуального студенческого профессионального образовательного маршрута и выпускного индивидуального студенческого профессионального проекта в системе профессионального образования России. Авторы статьи надеются на их компетентное обсуждение и развитие профессиональным сообществом.

*Ключевые слова:* качество, интеграционные процессы, образование, профессиональное образование, проект профессионального образовательного маршрута, выпускной индивидуальный студенческий профессиональный проект, студенты.

*Annotation.* In this article the problem of reorganization of quality of training on the basis of integration processes in professional education is considered. The assessment of integration processes in the domestic educational environment is made. Practical proposals for building individual student professional educational route and graduation individual student professional project in the system of professional education in Russia are formulated. The authors hope for their competent discussion and development by the professional community.

*Keywords:* quality, integration processes, education, professional education, project of professional educational route, graduation individual student professional project, students.

**Введение.** Проблема повышения качества образовательной среды в координатах непрерывного профессионального образования является в нашей стране является одной из наиболее сложной и значимой. В этом направлении предпринимаются самые разные законодательные и организационные шаги. При этом качество последовательной интеграции между всеми уровнями образовательной системы страны и внутри них остается далеким от требований современного информационного общества.

Процессы интеграции системы образования означают упорядоченное взаимодействие ее различных элементов, которое осуществляется на базе целевого и ценностного единства.

Интеграционные процессы в системе образования региона характеризуют следующие показатели:

- появление новых задач и проблем, которые нельзя решить силами отдельных образовательных организаций и структур управления. Основной из них считается задача модернизации, т.е. формирование основных механизмов устойчивого развития образовательной системы (это прописано в Концепции модернизации российского образования);

- формирование новых возможностей для получения образования, которые обеспечивают в совокупности современное качество жизни людей;

- определение интересов всех участников образовательной деятельности;

- экономия ресурсов материального, бюджетного и иного характера за счет централизации управления и концентрации деятельности субъектов образовательной среды;
- фактическое усиление фактора управленческой субъективности при решении интегративных задач в образовательном пространстве;
- повышение эффективности взаимодействия региональной системы образования с федеральным центром.

**Изложение основного материала статьи.** В контексте обозначенных интеграционных процессов в отечественной образовательной среде происходили значимые законодательные и организационные события.

Так, например, еще в 2005 г. было принято решение о национальном проекте образование. В 2008 г. произошло издание Президентом Российской Федерации (РФ) Указа № 716 «О федеральных университетах», предусматривающего создание сети федеральных университетов в разных регионах страны.

В 2009 г. утверждено решение о конкурсном отборе программ развития университетов, в отношении которых устанавливается категория «национальный исследовательский университет», утвержденное постановлением Правительства РФ от 13 июля 2009 г. N 550.

С 2012 г. Россия участвует в международном проекте WorldSkills (Ворлдскиллс). Поддержку Движения WorldSkills в России, помимо Президента страны, осуществляют Министерство образования и науки РФ, Министерство промышленности и торговли РФ, Министерство труда и социальной защиты РФ, Агентство стратегических инициатив и многие другие. В рамках этого проекта Россия в начале приняла участие в Чемпионате Европы, а затем стала участвовать и в мировых профильных соревнованиях. Целью участия в соревнованиях международного уровня является повышение интернационализации профессионального образования и обучения, а также повышение активности студентов и преподавателей.

С 2013 г. внедряется проект повышения международной конкурентоспособности российских вузов с условным названием «5-100» в рамках Указа Президента России № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки». Данный проект продлен и на ближайшие годы.

В 2014 г. издано Постановление Правительства РФ от 26.12.2014 № 1517 «Об утверждении Правил распределения и предоставления субсидий из федерального бюджета бюджетам субъектов Российской Федерации на поощрение лучших учителей в рамках подпрограммы «Развитие дошкольного, общего и дополнительного образования детей» государственной программы Российской Федерации "Развитие образования" на 2013 - 2020 годы».

В 2015 г. опубликовано Постановление Правительства РФ от 23 мая 2015 г. № 497 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2016-2020 годы». В том же 2015 г. издан приказ Министерства образования и науки № 811 от 7 августа 2015 г. о проведении конкурсного отбора образовательных организаций высшего образования на финансовое обеспечение программ развития и создания на базе образовательных организаций опорных университетов.

С 2015-2016 годов реализуется проект «Российская электронная школа».

Указ от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» Президента страны В.В. Путина ставит задачу формирования эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи, основанной на принципах справедливости, всеобщности и направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся.

Выполнение Указа связано с федеральной программой «Успех каждого ребенка». Он предусматривает, что детские технопарки «Кванториум» создадут в каждом регионе. К 2024 году будут созданы центры селекции талантливых детей. Ориентация идет на результаты деятельности сочинского центра «Сириус».

На данной основе запланировано формирование не менее 100 центров развития современных компетенций детей на базе действующих и существующих университетов.

С 2018 года стартовал большой профориентационный проект «Билет в будущее», рассчитанный на школьников 6-11 классов.

В том же 2018 году вступили в силу План мероприятий по реализации федерального проекта "Молодые профессионалы (Повышение конкурентоспособности профессионального образования)", утвержденный проектным комитетом по национальному проекту "Образование" от 07.12.2018 N 3, а также Паспорт национального проекта "Образование", утвержденный президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и приоритетным проектам (протокол от 24 декабря 2018 г. N 16).

В 2019 году приняты к действию Методические рекомендации о проведении повышения квалификации по программам, основанным на опыте Союза Ворлдскиллс Россия, в том числе сертификации в качестве экспертов Ворлдскиллс, утвержденные распоряжением Минпросвещения России от 28 февраля 2019 года N P-15.

При этом профессиональное образование должно изменить свой формат и свои цели. В настоящее время профессиональное образование, как высшее, так и среднее, рассматривается как механизм обучения студентов.

В результате реализации проекта «Успех каждого ребенка» и проекта Ворлдскиллс основной целью становится не только обучающее развитие молодого поколения, но и помощь каждому обучающемуся в профессиональном самоопределении и самореализации.

Современное профессиональное образование должно не только дать определённые знания, но и стать практико-ориентированным.

Добиваться этого можно на основе формирования или укрепления уже сформированных интеграционных связей организаций высшего и среднего профессионального образования с ведущими предприятиями и организациями конкретного городского округа и региона в целом. Именно такие субъекты рыночной экономики создают основные профильные рабочие места для выпускников в соответствии с освоенной ими специальностью или рабочей профессией.

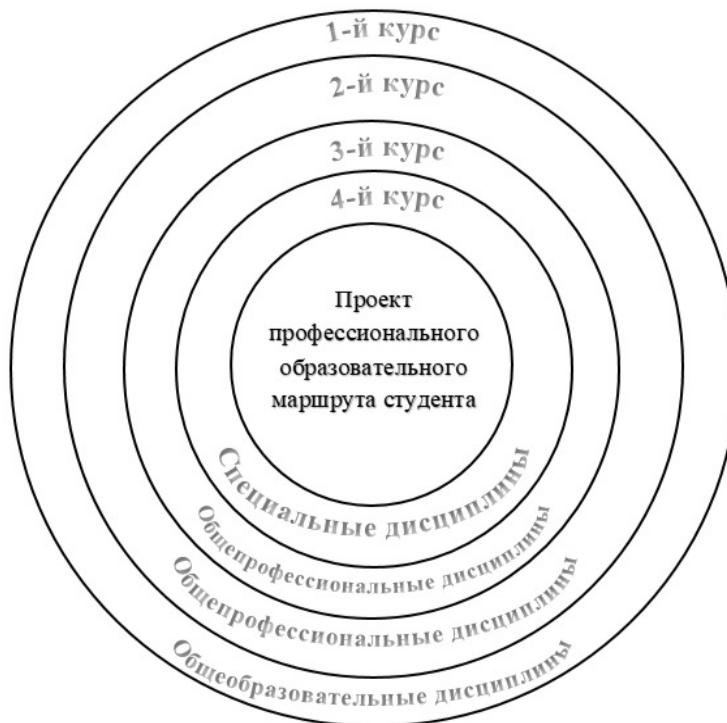
В этом отношении целесообразным представляется выстраивание индивидуального профессионального образовательного маршрута для каждого студента и последовательное осуществление учебной работы над практически сориентированными проектами.

План проектного выстраивания индивидуального студенческого профессионального образовательного маршрута, который разрабатывается для каждой специальности, можно представить так.

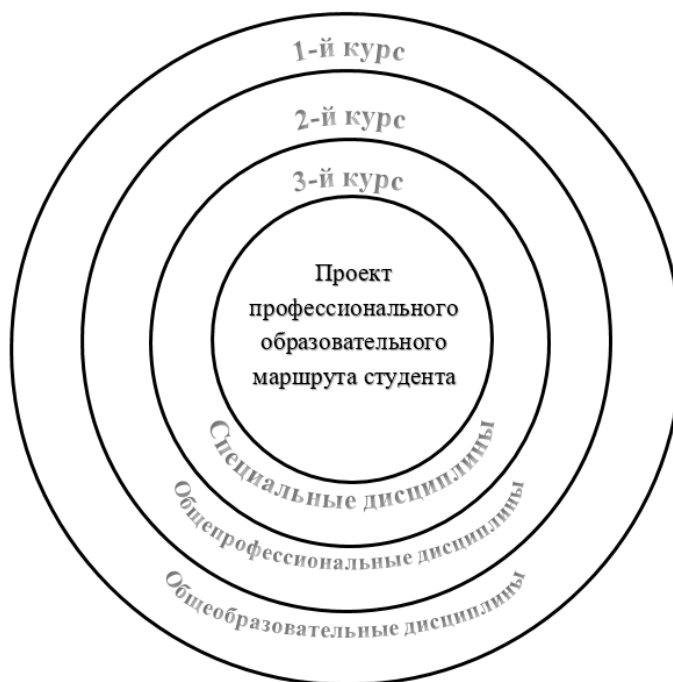
Первый этап. Проект профессионального образовательного маршрута является процессом последовательной интеграции учебных образовательных продуктов на каждом курсе обучения в образовательной организации.

Проект формируется по принципу курсовой концентрической распределенности.

Он предполагает создание конечного специализированного профессионального образовательного продукта за счет включения в него информационных проектных блоков из определенного числа предметов. В случае с системой профессионального образования (СПО) – это общеобразовательные и общепрофессиональные дисциплины. Данный подход покажем на рисунке 1 и рисунке 2.



**Рисунок 1. Курсовая концентрическая распределенность проекта профессионального образовательного маршрута для 4-хлетней программы обучения**



**Рисунок 2. Курсовая концентрическая распределенность проекта профессионального образовательного маршрута для 3-хлетней программы обучения**

На рисунках наглядно показана взаимосвязь по формированию индивидуального студенческого профессионального проекта в рамках 4-хлетней и 3-хлетней программы обучения в системе СПО.

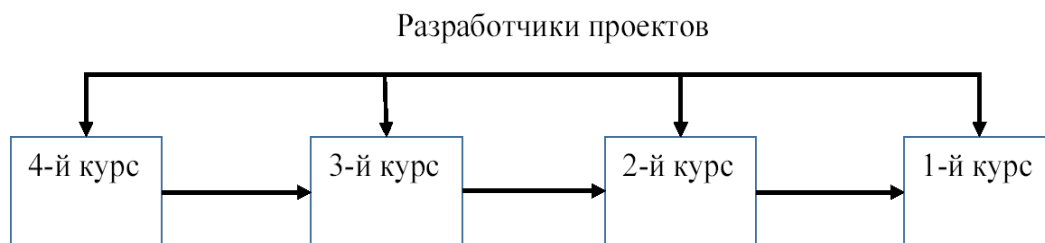
Следует заметить, что аналогичным образом может быть выстроена работа над выпускной квалификационной работой в системе вузовского образования.

При этом важно, чтобы разработчики использовали принцип обратной курсовой последовательности в своих действиях.

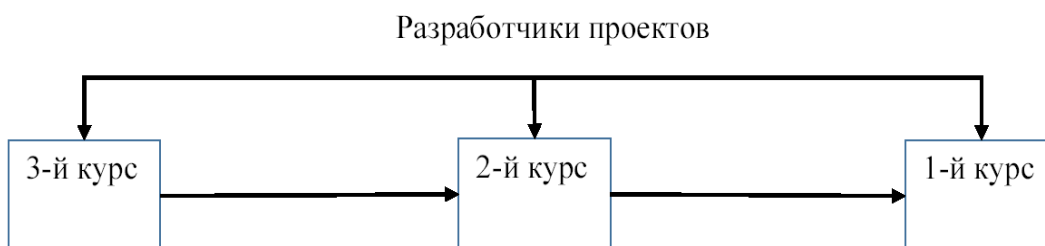
Первоначально разрабатываются темы на выпускном курсе. В СПО – это 3-й или 4-й курс.

Затем со своим информационным блоком подключаются преподаватели-предметники на предыдущем курсе, соответственно 2-м или 3-м.

После этого подключаются преподаватели 1-го курса. Последовательность таких действий отразим на рисунках 3 и 4.



**Рисунок 3. Траектория действий разработчиков выпускного индивидуального студенческого профессионального проекта для 4-хлетней программы обучения**

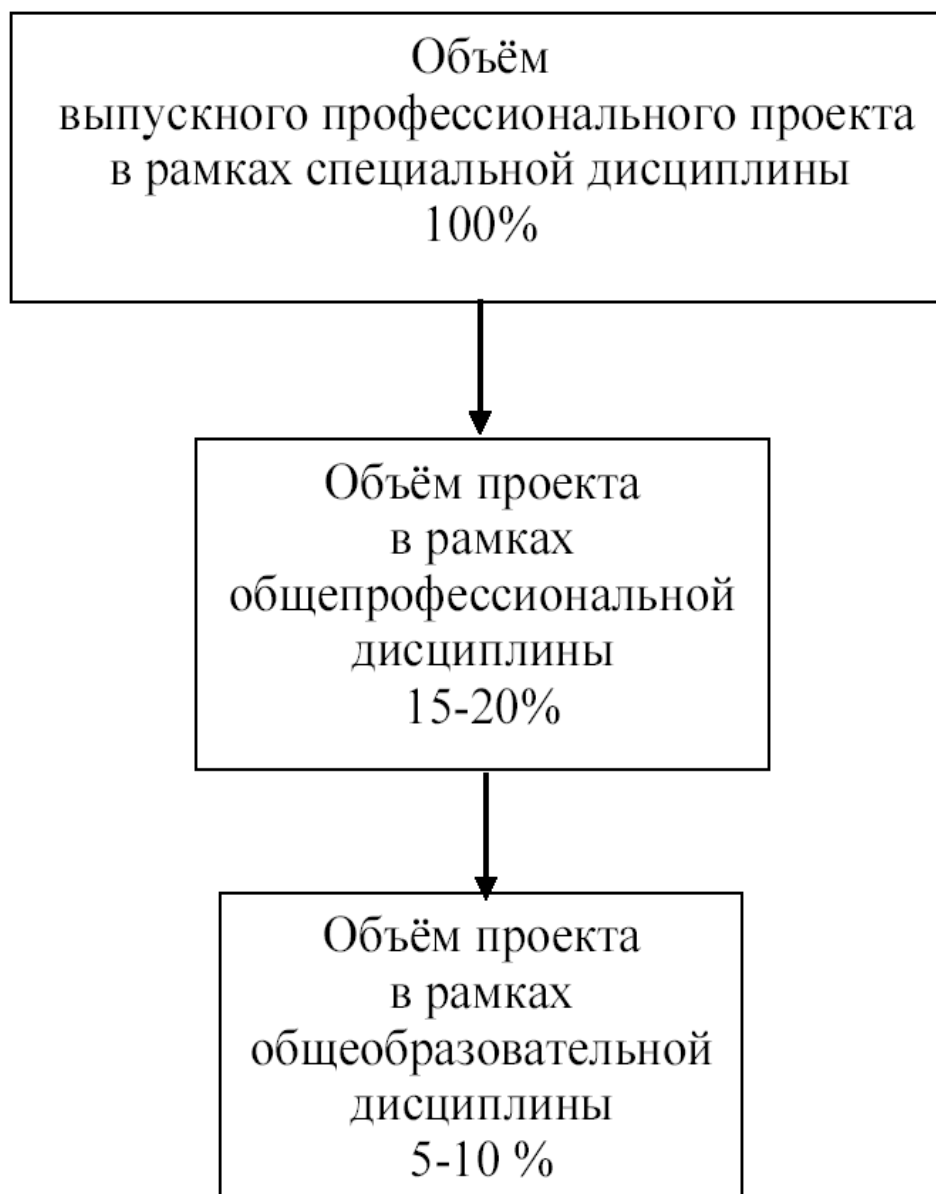


**Рисунок 4. Траектория действий разработчиков выпускного индивидуального студенческого профессионального проекта для 3-хлетней программы обучения**

Показанная на рисунках траектория действий разработчиков выпускного индивидуального студенческого профессионального проекта наглядно демонстрирует механизм включения индивидуального образовательного проекта, выполняемого первокурсниками с итоговым проектом.

При таком варианте действий мы не только добиваемся выхода на практико-ориентированность профессионального образования, что соответствует стратегии развития России, но и повышаем статус уже внедренных в образовательный процесс индивидуальных проектов первокурсников. Более того, эти проекты приобретают непосредственную связь с практикой жизни.

Еще одно уточнение по данной разработке. Объемы индивидуальных проектных блоков на каждом этапе должны быть пропорционально разными (рисунок 5).



**Рисунок 5. Объемы индивидуальных проектных блоков в контексте специальных, общепрофессиональных и общеобразовательных дисциплин, в %**

Минимальные объемы проектной работы предусматриваются на первом курсе. Далее они становятся возрастающими по мере перехода к очередному курсовому этапу проекта.

Перейдем ко второму этапу нашего плана проектного выстраивания индивидуального студенческого профессионального образовательного маршрута.

Второй этап. Разработку тем, структуры и общего содержания реалистичных, но, вместе с тем, и перспективных, с точки зрения вероятных в будущем работодателей, необходимо поручить преподавателям ключевых специальных дисциплин.

Третий этап. Сформированные проекты студентов подлежат обязательному согласованию на разных предприятиях, что сделает проекты не формальными отчетными документами о прохождении производственной практики, а действительно поисковыми и частично – инновационными.

Четвертый этап. После согласования и визирования подготовленные проекты утверждаются руководителями согласно принятой учебно-управленческой практике в конкретной образовательной организации.

Пятый этап плана. Практическое внедрение проекта профессионального образовательного маршрута осуществляется поэтапно с одной-двух специальностей и только со следующего за периодом утверждения учебного года.

Сложности на пути практического осуществления плана выстраивания индивидуального студенческого образовательного маршрута сводятся к следующему:

1. Свойственное подавляющему большинству работников психологическое отторжение любых новшеств, что потребует в ситуации с его преодолением немалых усилий и жертв с их стороны.

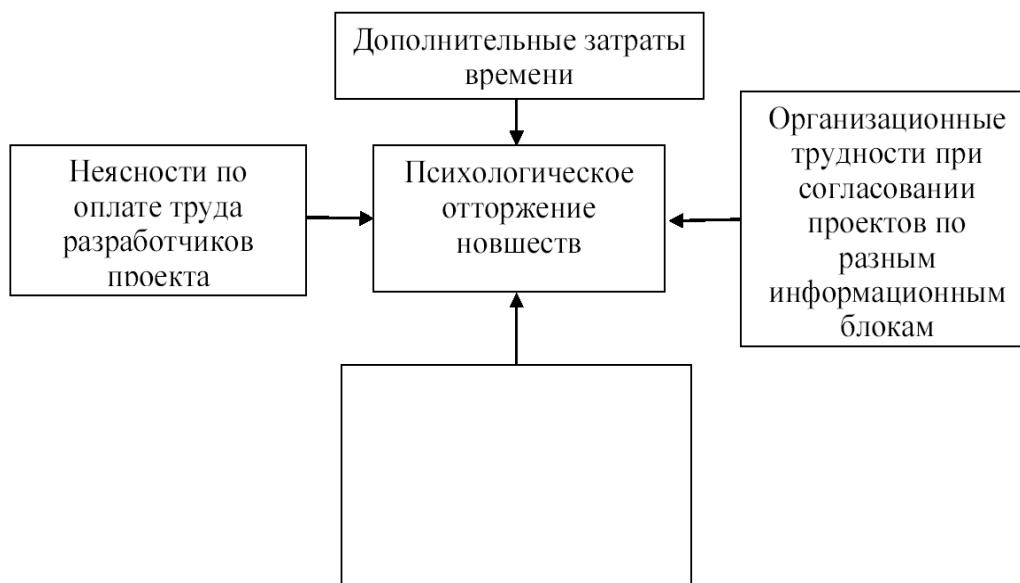
2. Ведущим преподавателям специальных дисциплин необходимо понимать, что темы и структура проектов должны быть продуманы таким образом, чтобы в них предусматривалась возможность включения материала из общепрофессиональных дисциплин, а также из истории, права и ряда других общеобразовательных дисциплин, если это включение будет логичным. Реализация указанного действия несомненно окажется весьма непростым делом и потребует значительных затрат времени и других ресурсов.

3. Неизбежно возникнет вопрос об оплате для разработчиков таких образовательных студенческих траекторий. У большинства образовательных организаций такие средства отсутствуют и значит проблема финансирования должна решаться на федеральном и региональном уровне. Именно этим, а не новыми бесконечными потоками документов должны заниматься вышестоящие органы управления образованием, если мы все реально хотим изменить к лучшему качество профессионального образования в нашей стране на основе идеи эффективной образовательной интеграции.

4. Для разработки плана выстраивания индивидуального студенческого образовательного маршрута потребуется как минимум несколько месяцев с учетом момента всех согласований. Следовательно, потребуются изменения не только в механизме оплаты труда, но и в учебной нагрузке разработчиков, которая должна быть увеличена в пределах оплачиваемого по тарифной ставке соответствующего отрезка времени.

Следует признать, что, если все вышеобозначенные проблемы не найдут комплексного результативного решения, то разработка и последующее практическое внедрение указанного плана просто не состоится.

Рисунок 6 очень понятно объясняет главные причины, способные повлиять на получение отрицательного результата в предложенном проекте.



**Рисунок 6. Причины психологического отторжения предлагаемых проектных действий**

**Выводы.** В порядке общего вывода, подчеркнем, что сформулированные в исследовании предложения нуждаются в детальном обсуждении и уточнении педагогическим сообществом на всех уровнях образовательной системы нашей страны.

Разработка выстраивания индивидуального студенческого образовательного маршрута, предложенная на основе концепции интеграции образовательных процессов, также адресована органам управления российским профессиональным образованием.

**Литература:**

1. Указ Президента РФ от 07.05.2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71837200/>.
2. Баканов М.В., Караваев А.В., Титлов А.Ю. К новым контурам повышения качества в системе непрерывного профессионального образования в России // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 57. – Ч. 10. С. 56-66.
3. Баканов М.В., Караваев А.В., Ширкалин М.А. Рейтинговые оценки качества Российского образования и реальные итоги по его улучшению в контексте новой государственной программы // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-4. С. 43-47.
4. Караваев А.В., Баканов М.В., Титлов А.Ю. Проблема материально-технического реформирования современного российского образования в контексте его качества / Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы: Сб. науч. статей и материалов III Международной научно-практической конференции (Коломна 1-3 июня 2016 года) /Под общ. ред. О.Б.Широких. – Государственный социально-гуманитарный университет. – Коломна: ГСГУ, 2016. – 423 с.

УДК 37.2

**кандидат педагогических наук Белинова Наталья Владимировна**

Федеральное государственное образовательное учреждение «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

**старший преподаватель Вершинина Анна Юрьевна**

Федеральное государственное образовательное учреждение «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В СЕНСОРНОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА**

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема использования дидактических игр в сенсорном воспитании детей раннего возраста в дошкольной образовательной организации. Автором приводится анализ актуальности сенсорного воспитания в свете требований Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Статья содержит описание организации экспериментально-исследовательской работы по изучению влияния дидактических игр в сенсорном воспитании детей раннего возраста: констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты. В статье приводится система работы по использованию дидактических игр в сенсорном воспитании, включающая развитие цвета, формы, величины, развитие речи. Система работы содержит психолого-педагогические условия применения игр в работе с детьми. Предлагаемая авторами система работы прошла апробацию на базе дошкольных образовательных организаций города Нижнего Новгорода.

*Ключевые слова:* дидактические игры, сенсорное воспитание, дети раннего возраста, дошкольная образовательная организация, психолого-педагогические условия.

*Annotation.* The article deals with the problem of using didactic games in sensory education of young children in preschool educational organization. The author analyzes the relevance of sensory education in the light of the requirements of the Federal state educational standard of preschool education.

The article describes the organization of experimental research to study the influence of didactic games in sensory education of young children: ascertaining, forming and control experiments. The article presents a system of work on the use of didactic games in sensory education, including the development of color, shape, size, speech development. The system of work contains psychological and pedagogical conditions for the use of games in working with children. The system of work proposed by the authors was tested on the basis of preschool educational organizations of Nizhny Novgorod.

*Keywords:* didactic games, sensory education, young children, preschool educational organization, psychological and pedagogical conditions.

**Введение.** Чувственный опыт ребенок раннего возраста приобретает в процессе ориентировочно-исследовательской деятельности.

Известно, что психика ребенка развивается в игре. На наш взгляд, в настоящее время потенциал дидактической (обучающей) игры как одного из методов сенсорного воспитания детей раннего возраста недостаточно используется в практике дошкольного образования.

Актуальность проблемы заключается в том, что сенсорное восприятие связано со всем комплексом человеческих ощущений и является неотъемлемой частью психики, первоначальным этапом познания. Необходимо изучать возможности сенсорного воспитания детей раннего возраста для дальнейшего развития теории и практики обучения и воспитания.

**Изложение основного материала статьи.** Согласно ФГОС ДО, познавательное развитие среди прочего, «...предполагает ... формирование первичных представлений ... о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере...)» [7].

В научных исследованиях Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, А.М. Леушиной, М.И. Лисиной, Н.М. Щелованова, Н.М. Аксариной, К.Л. Печоры, С.Л. Новоселовой, Л.Н. Павловой, Э.Г. Пилюгиной, Г.Г. Филипповой и др. раскрываются возрастные особенности познавательного развития.

Исследование проводилось на базе детских садов города Нижнего Новгорода. В экспериментальной работе приняли участие 96 детей в возрасте от 2 до 3 лет.

Исследовательская работа включала в себя три этапа: констатирующий эксперимент - анализ уровня сенсорного развития у детей раннего возраста; формирующий эксперимент - разработка и апробация системы дидактических игр, направленное на сенсорное развитие детей первой младшей группы; контрольный эксперимент - анализ результативности и эффективности использования дидактических игр, направленное на сенсорное развитие детей первой младшей группы.

На этапе констатирующего и контрольного экспериментов нами использовалась педагогическая диагностика, направленная на изучение уровня сенсорного развития детей раннего возраста нами, была взята методика Т.В. Николаевой [4]. Диагностика сенсорного развития по этой методике предполагает выявление уровня развития практической ориентировки по форме, величине; умения выделять цвет как признак предмета; уровня развития целостного образа предмета. Приведем результаты обследования уровня сенсорного развития на этапе констатирующего эксперимента.

Сравнительный анализ результатов обследования уровня сенсорного развития у детей обеих групп показал, что к уровню, соответствующему возрастную норму экспериментальной группы нет ни одного ребенка, а в контрольной -1%. К уровню, опережающему возрастную норму сенсорного развития в контрольной группе - 25%, а в экспериментальной - 39%. К уровню, отстающему от возрастной нормы сенсорного развития экспериментальной группы - 43%, а в контрольной - 54%. К уровню, значительно отстающему от возрастной нормы сенсорного развития экспериментальной группы - 18%, а в контрольной - 20%.

Сравнительный анализ результатов обследования уровня сенсорного развития у детей обеих групп показал, что одинаково большое количество детей с уровнем, отстающим от возрастной нормы сенсорного развития, и уровнем, опережающим возрастную норму сенсорного развития, а также соответствующим

возрастной норме сенсорного развития, достаточно небольшое количество детей с уровнем, и со значительным отставанием от ВН.

Таким образом, перед началом проведения формирующего эксперимента, дети экспериментальной группы показывали достаточно низкий уровень сенсорного развития, что требовало проведения системы педагогической работы - дидактических игр.

На формирующем этапе - на основании результатов работы на 1 этапе и системы формирования сенсорных представлений у детей раннего возраста Ф.Р. Елагиной, О.Н. Писковенко, Е.В. Левинской нами была разработана система дидактических игр, направленных на сенсорное развитие детей раннего возраста (2-3 лет).

Система работы по использованию дидактических игр включила в себя разработку и систематизацию игры. Каждой игре в системе был присвоен номер:

Первое число номера игры соответствует номеру этапа.

Второе число – типу игры (1 – форма, 2 – величина, 3 – цвет).

Третья часть номера представляет собой букву (А или Б) и соответствует группе игры.

Подробнее о группах игр указано далее. Номера дидактических игр, в соответствии с типами игр, представлены в Таблице 1.

Таблица 1

**Дидактические игры, используемые на формирующем этапе исследования**

Номер	Название игры	Тип игры
<b>1 этап. Соотнесение по образцу</b>		
1.1.А	«Домики с разными по форме окошками»	форма
1.1.Б	«Поворотный домик с разными по форме окошками»	
1.2.А	«Домики с разными по величине окошками»	величина
1.2.Б	«Угости зверей»	
1.3.А	«Прятки с куклой Катей»	цвет
1.3.Б	«Ягоды на полянках»	
<b>2 этап. Выбор по образцу</b>		
2.1.А	«Подарок на день рождения»	форма
2.1.Б	«Волк и медведь»	
2.2.А	«Кукла Катя идет за покупками»	величина
2.2.Б	«Найди сюрприз»	
2.3.А	«Мальчик собирается гулять»	цвет
2.3.Б	«Маша-растряша»	
<b>3 этап. Группировка по основному признаку</b>		
3.1.А	«Медвежата»	форма
3.1.Б	«Волк и форма»	
3.2.А	«Лови бабочек»	величина
3.2.Б	«Волк и величина»	
3.3.А	«С какого дерева листочки»	цвет
3.3.Б	«Волк и цвет»	
<b>4 этап. Выбор по слову (с использованием персонажей по сказке «Курочка Ряба»)</b>		
4.1.А	«Поможем Деду»	форма
4.1.Б	«Поиграем с Бабой»	
4.2.А	«Поиграем с курочкой Рябой»	величина
4.2.Б	«Поиграем с мышкой»	
4.3.А	«Баба выбирает фардук»	цвет
<b>5 этап. Называние (с использованием персонажей по сказке «Теремок»)</b>		
5.1.А	«Поиграем с мышкой»	форма
5.1.Б	«Поиграем с лягушкой»	
5.2.А	«Поиграем с зайкой»	величина
5.2.Б	«Поиграем с лисичкой»	
5.3.А	«Поиграем с волком»	цвет

Цель соотнесения по образцу - вычленение определенной формы, цвета, величины на основе сопоставления объектов.

Цель выбора по образцу – сравнение, зрительное соотнесение и выбор объектов по форме, цвету, величине.

Цель группировки по основному признаку – сравнение, зрительное соотнесение и группировка объектов по форме, цвету, величине.

Цель выбора по слову – соединение предметных слов-названий с конкретной формой, цветом, величиной, введение названий в пассивный словарь.

Цель этапа «Называние» - закрепление предметных названий форм, цветов, величин, введение предметных названий в активный словарь.

Приведем примеры игр, включая дидактическую и игровую задачу.

1 этап. – Соотнесение по образцу.

1. Игра «Домики с разными по форме окошками».

Дидактическая задача: формировать умение соотносить разнородные предметы по форме: соотнесение вкладышей разной формы в соответствующих отверстиях при выборе из двух на основе преимущественно зрительного сопоставления в действиях с дидактическим материалом.

Игровая задача: уложить спать зверей и птиц.



2. Игра «Поворотный домик с разными по форме окошками».  
 Дидактическая задача: закреплять умение соотносить разнородные предметы по форме. Формировать навык выполнения задания вместе с другим ребенком.  
 Игровая задача: уложить спать зверей и птиц.
3. Игра «Домики с разными по величине окошками».  
 Дидактическая задача: размещение (соотнесение) вкладышей разной величины в соответствующих отверстиях при выборе из двух на основе преимущественно зрительного сопоставления в действиях с дидактическим материалом.  
 Игровая задача: уложить спать зверей и птиц.
4. Игра «Угости зверей».  
 Дидактическая задача: размещение (соотнесение) картинок трех величин на основе преимущественно зрительного сопоставления в действиях с дидактическим материалом.  
 Игровая задача: угостить зверей соответствующим по величине угощением.
5. Игра «Прятки с куклой Катей».  
 Дидактическая задача: размещение кругов 2-х цветов на дорожках соответствующего цвета при выборе из 2-х. Соотнести по цвету дорожки и мячики (круги).  
 Игровая задача: спрятать мячики.
6. Игра «Ягоды на полянках».  
 Дидактическая задача: размещение ягодок со сменой цветовых сочетаний при выборе 2 цветов из 4.  
 Игровая задача: спрятать ягодки на полянках.  
 2 этап – Выбор по образцу.
1. Игра «Подарок на день рождения».  
 Дидактическая задача: сравнение, зрительное соотнесение и выбор объектов по форме, согласно образцу, исходя из двух возможных вариантов.  
 Игровая задача: подарить кукле такое же печенье, как и зайчику.
3. Игра «Волк и медведь».  
 Дидактическая задача: сравнение, зрительное соотнесение и выбор объектов по форме, согласно образцу, исходя из четырех возможных вариантов Игровая задача: собрать все Мишкины игрушки.
4. Игра «Кукла Катя идет за покупками».  
 Дидактическая задача: сравнение, зрительное соотнесение и выбор объектов по величине, согласно образцу, исходя из двух возможных вариантов Игровая задача: помочь Кате выбрать печенье и хлеб.
5. Игра «Найди сюрприз».  
 Дидактическая задача: сравнение, зрительное соотнесение и выбор объектов по величине, согласно образцу, исходя из трех возможных вариантов Игровая задача: найти сюрприз.
6. Игра «Мальчик собирается гулять».  
 Дидактическая задача: сравнение, зрительное соотнесение и выбор объектов по цвету, согласно образцу, исходя из двух возможных вариантов.  
 Игровая задача: обуть мальчика.
7. Игра «Маша-растряпа».  
 Дидактическая задача: сравнение, зрительное соотнесение и выбор объектов по цвету, согласно образцу, исходя из четырех возможных вариантов Игровая задача: подобрать одинаковые варежки.  
 3 этап - Группировка по основному признаку.
1. Игра «Медвежата».  
 Дидактическая задача: раскладывание однородных предметов разной формы на 2 группы при выборе из двух.  
 Игровая задача: поделить игрушки между медвежатами.
2. Игра «Волк и форма».  
 Дидактическая задача: раскладывание однородных предметов разной формы на 2 группы при выборе из четырех.  
 Игровая задача: поделить игрушки между медвежатами.
3. Игра «Лови бабочек».  
 Дидактическая задача: раскладывание однородных предметов разной величины на 2 группы при выборе из двух.  
 Игровая задача: поймать и подарить бабочек лисичкам.
4. Игра «Волк и величина».  
 Дидактическая задача: раскладывание однородных предметов разной величины на 3 группы при выборе из трех.  
 Игровая задача: поймать и подарить бабочек лисичкам и волку.
5. Игра «С какого дерева листочки».  
 Дидактическая задача: раскладывание однородных предметов разного цвета на 2 группы при выборе из двух.  
 Игровая задача: определить, с какого дерева облетели листья.
6. Игра «Волк и цвет».  
 Дидактическая задача: раскладывание однородных предметов разного цвета на 4 группы при выборе из четырех.  
 Игровая задача: удивить волка.  
 4 этап. - Выбор по слову (с использованием персонажей сказки «Курочка Ряба).
1. Игра «Поможем Деду».  
 Дидактическая задача: соединение слов-названий формы с конкретной формой. Введение названий в пассивный словарь.  
 Игровая задача: помочь деду построить дом.
2. Игра «Поиграем с Бабой».  
 Дидактическая задача: соединение слов-названий формы с конкретной формой. Введение названий в пассивный словарь.  
 Игровая задача: помочь деду построить дом.

### 3. Игра «Поиграем с курочкой Рябой».

Дидактическая задача: соединение слов-названий величины с предметами. Введение слов большой, маленький пассивный словарь.

Игровая задача: показать курочке большое и маленькое яички.

### 4. Игра «Поиграем с мышкой».

Дидактическая задача: соединение слов-названий величины с предметами. Введение слов большой, маленький, средний в пассивный словарь.

Игровая задача: показать мышке кто большой, маленький и средний из героев сказки.

### 5. Игра «Баба выбирает фартук».

Дидактическая задача: соединение слов-названий цвета с цветом конкретного предмета. Введение названий в пассивный словарь.

Игровая задача: помочь бабе выбрать фартук.

5 этап - Называние (с использованием персонажей сказки «Теремок»).

#### 1. Игра «Поиграем с мышкой».

Дидактическая задача: закрепление слов-названий формы, введение их в активный словарь.

Игровая задача: назвать игрушку по форме.

#### 2. Игра «Поиграем с лягушкой».

Дидактическая задача: закрепление слов-названий формы, введение их в активный словарь.

Игровая задача: назвать игрушку по форме.

#### 3. Игра «Поиграем с зайкой».

Дидактическая задача: закрепление слов-названий формы, введение их в активный словарь.

Игровая задача: назвать игрушку по величине.

#### 4. Игра «Поиграем с лисичкой».

Дидактическая задача: закрепление слов-названий формы, введение их в активный словарь.

Игровая задача: назвать игрушку по величине.

#### 5. Игра «Поиграем с волком».

Дидактическая задача: закрепление слов-названий четырех цветов, введение их в активный словарь.

Игровая задача: назвать цвет игрушки.

На этапе контрольного эксперимента проводилась повторная педагогическая диагностика уровня сенсорного развития детей экспериментальной и контрольной групп. Полученные данные свидетельствуют о положительной динамике в сенсорном развитии детей экспериментальной группы после апробации системы дидактических игр в сенсорном развитии детей раннего возраста.

Сравнительный анализ результатов обследования уровня сенсорного развития у детей раннего возраста экспериментальной группы, на этапе констатирующего и контрольного эксперимента показал, что к уровню, соответствующему возрастную норму было – 0%, стало – 5%. К уровню, опережающему возрастную норму сенсорного развития было – 39%, стало – 58%. К уровню, отстающему от возрастной нормы сенсорного развития было – 43%, стало – 42%. К уровню, значительно отстающему от возрастной нормы сенсорного развития было – 18%, стало – 2%.

Сравнительный анализ результатов обследования уровня сенсорного развития у детей раннего возраста контрольной группы, на этапе констатирующего и контрольного эксперимента показал, что к уровню, соответствующему возрастную норму было – 1%, стало – 2%. К уровню, опережающему возрастную норму сенсорного развития было – 25%, стало – 34%. К уровню, отстающему от возрастной нормы сенсорного развития было – 54%, стало – 45%. К уровню, значительно отстающему от возрастной нормы сенсорного развития было – 20%, стало – 11%.

Сравнительный анализ уровня сенсорного развития в экспериментальной и контрольной группах на этапе контрольного эксперимента показывает значительное преобладание в показателях экспериментальной группы.

К уровню, соответствующему возрастную норму экспериментальной группы - 5%, а в контрольной - 2%.

К уровню, опережающему возрастную норму сенсорного развития в экспериментальной группы - 58%, а в контрольной - 34%.

К уровню, отстающему от возрастной нормы сенсорного развития экспериментальной группы – 42%, а в контрольной – 45%.

К уровню, значительно отстающему от возрастной нормы сенсорного развития экспериментальной группы – 2%, а в контрольной – 18%.

Таким образом, проведенный сравнительный анализ уровня сенсорного развития у детей экспериментальной и контрольной групп до и после проведения формирующего эксперимента показал, что в экспериментальной группе наблюдается выраженная положительная динамика в изменении уровня сенсорного развития по сравнению с контрольной группой.

**Выводы.** Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что разработанная и апробированная система дидактических игр в сенсорном развитии детей раннего возраста оказалась эффективной и результативной.

Экспериментальное исследование доказало, что сенсорное воспитание детей в период раннего возраста имеет свою специфику, обусловленную ориентированностью на формирование перцептивных действий, основанных на использовании предметных прототипов.

#### Литература:

1. Бондаренко А.К. Теория дидактических игр и практика их использования в детском саду. – М., 1985.
2. Венгер Л.А. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников: кн. для воспитателей детского сада. – М., 2004.
3. Коменский Я.А. Великая дидактика – М.: Изд-во К.И. Тихомирова, 1906.
4. Николаева Т.В. Комплексное психолого-педагогическое обследование ребенка раннего возраста с нарушенным слухом: Методическое пособие – М.: Экзамен, 2006.
5. Пилюгина Э.Г. Занятия по сенсорному воспитанию с детьми раннего возраста. Пособие для воспитателя детского сада. – М.: Просвещение, 2008.

6. 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»

7. Хохрякова Ю.М. Сенсорное воспитание детей раннего возраста: Учебно-методическое пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2014.

8. Шамеева О.Г. Использование дидактических игр в сенсорном развитии детей младшего дошкольного возраста // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VIII международной научной конференции — Самара: Асгард, 2016. - С. 118-120.

Педагогика

УДК 378

**доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Белова Светлана Владимировна**  
Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова (г. Элиста);  
**кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой технологии и менеджмента профессионального образования Ботова Светлана Николаевна**  
Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова (г. Элиста);  
**кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Хазыкова Тамара Саранговна**  
Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова (г. Элиста)

### ОСОБЕННОСТИ ГУМАНИТАРНОЙ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ

*Аннотация.* В статье поставлена проблема профессионального образования будущих учителей предмета «Технология» с позиции принципа гуманитарности и в контексте педагогического моделирования. Раскрыты особенности исследования гуманитарной модели такой подготовки, являющейся альтернативой традиционной, предметноцентрированной, модели и направленной на становление педагога нового типа. Педагог, о котором идет речь, является не учителем-предметником, в узком смысле, и не урокодателем, а «специалистом по человеку». В статье раскрыты некоторые векторы подготовки такого специалиста с учетом трех сфер педагогической деятельности, в которых проявляется его «гуманитарность»: сознание, диалогические отношения, культуротворчество. Представлены основные характеристики гуманитарной модели профессионального образования будущего учителя технологии.

*Ключевые слова:* профессиональное образование, предмет «Технология», профессиональное сознание педагога, гуманитарная модель профессионального образования, текстуально-диалогическая технология.

*Annotation.* The article poses the problem of professional training of future teachers of the subject "Technology" from the position of the principle of humanitarianism in the context of pedagogical modeling. Features of the study of the humanitarian model of such training, which is an alternative to the traditional, subject-centered, model and aimed at the formation of a new type of teacher, are disclosed. The teacher in question is not a subject teacher, in the narrow sense, and not a teacher, but a "human specialist". The article reveals some vectors of the training of such a specialist, considering three areas of pedagogical activity in which his "humanitarianism" is manifested: consciousness, dialogic relations, and cultural creation. The main characteristics of the humanitarian model of professional education of a future technology teacher are presented.

*Keywords:* vocational education, subject «Technology», professional consciousness of a teacher, humanitarian model of vocational education, text-dialog technology.

**Введение.** Образование принято считать гуманитарной сферой. Но существующие на практике образовательные системы и процессы, в большинстве своем, не отвечают принципам гуманитарности. Их можно назвать предметноцентрированными, технократическими, механическими. Гуманитарность же, как особое качество образования, предполагает внимание к человеческой природе, поддержку «человеческого» в человеке, акцент на его сознании/самосознании. В сегодняшнюю эпоху глобальных перемен, переизбытка информации, торжества техники и искусственного интеллекта во всех сферах проблема гуманитарности встает более остро, чем когда-либо. В некотором смысле, человек перестает быть «живым», продолжая наращивать предметную информированность и не осознавая сути собственно человеческой проблематики. Об этом свидетельствуют многочисленные факты деструктивного поведения людей, рост «душевных» и «нравственных» болезней, конфликтности, агрессивности, кризисности во всех сферах. И на этом фоне все громче призывы к тому, чтобы «быть собой», «быть лидером», «быть успешным», «быть творцом своей жизни».

Очень точно определил сегодняшнее положение в мире известный духовный лидер Далай-лама XIV: «Планете не нужно большое количество «успешных людей». Планета отчаянно нуждается в миротворцах, целителях, реставраторах, сказочниках и любящих всех видов. Она нуждается в людях, рядом с которыми хорошо жить. Планета нуждается в людях с моралью и любовью, которые сделают мир живым и гуманным. А эти качества имеют мало общего с «успехом», как он определяется в нашем обществе». Чтобы уметь делать мир «живым и гуманным», людям нужна осознанность и понимание себя. Сегодня школы ждут не просто специалистов-предметников, а профессионалов, способным помочь человеку стать Человеком. А потому реализация гуманитарной модели подготовки учителя – это веление нашего времени.

Мы обращаем внимание на феномен гуманитарности, который обозначает то, что относится к природе человека и что предполагает учет этой самой природы. Речь о таком образовании, смысл которого открывается в «образовании смыслов» [4]. В данной статье рассматриваются особенности гуманитарной модели профессионального образования в высшей школе будущих учителей технологии. Именно такая модель, по нашему убеждению, обеспечивает становление учителя нового типа. В нашем исследовании мы ведем речь об учителе, который не только обладает навыками определенных видов деятельности, знает и умеет преподавать предмет «Технология», но понимает существенные процессы растущего человека и может влиять на его целостное развитие средствами своего предмета. Здесь гуманитарность предстает как профессиональное качество, характеризующее умение педагога видеть в ученике «человека» и работать с

ним «человекообразно». В нашем исследовании предполагается уточнение ценностно-целевых, содержательных и процессуальных характеристик рассматриваемой модели.

На сегодняшний день науке известны особенности построения образовательных моделей с позиции разных подходов: культурологического (Л.С. Выготский, И.Я. Лернер, Е.В. Бондаревская и др.), системно-деятельностного (Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др.), лично развивающего (В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.), средового (Н.В. Ходякова, В.А. Ясвин и др.), компетентностного (А.Г. Бермус, В.А. Болотов, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др.), гуманитарного (С.В. Белова, С.Л. Братченко, В.И. Слободчиков и др.). В подготовке будущих педагогов идеи всех этих подходов, в какой-то мере, учитываются. Но вопрос о реализации принципа гуманитарности и гуманитарной модели подготовки будущих учителей предмета «Технология» в педагогической теории и практике, фактически, не поднимался.

Предмет технологии, как известно, имеет практическую направленность и связан с разными видами человеческой жизнедеятельности. Его также называют полигоном для практического применения разных предметов, среди которых физика, химия, геометрия, биология и другие. Хорошо изучены в науке широкие возможности уроков технологии в плане разностороннего развития личности, привития любви к труду и уважения людям труда. Раскрыты вопросы дифференцированного обучения учащихся учебному предмету «Технология» (Г.А. Молева и др.), роль предмета в развитии творческого потенциала личности (М.Ю. Пашкова и др.), инновационные подходы к обучению технологии (Т.А. Корпушина и др.). Сегодня существует даже целая концепция формирования у учащихся технологической культуры (П.Р. Атутов, В.П. Овечкин, В.Д. Симоненко, Ю.Л. Хотунцев и др.). Вместе с тем, как показывает анализ деятельности школьных учителей (нами обследовано 46 педагогов Республики Калмыкия), следует признать, что учителя технологии не раскрывают в полной мере на своих уроках гуманитарный потенциал предмета, выступающий средством развития самосознания школьников. Часто, обучая каким-то практическим навыкам, они сосредотачивают внимание на самой «вещи», тогда как гуманитарные смыслы предполагают тесную связь субъекта и объекта действия. Причиной того, что в школах все еще сильна тенденция «натаскивания по предмету», является неразработанность гуманитарной модели профессионального образования учителя технологии. Учителя нередко путают понятия «гуманитарный» и «гуманный». Они, по-прежнему, все внимание сосредотачивают на внешних, видимых показателях – оценках и дисциплине, не учитывая субъективную реальность ученика.

**Изложение основного материала статьи.** Раработка гуманитарной модели профессионального образования будущих учителей технологии потребовала от нас уточнения феномена моделирования. Моделирование предстает как важная методологическая проблема, которую «обнаружил» XX век. Особенно это касается физики, химии, кибернетики и других точных наук. Сегодня интерес к моделям и моделированию заметно возрастает. Как доказано в работах В.А. Штоффа, И.Б. Новика, Б.А. Глинского и других, метод моделирования стал мощным специфическим методом познания. В педагогике вопросами образовательных моделей занимались Л.Б. Ительсон, Г.П. Шедровицкий, Н.В. Кузьмина и др. Мы в нашем исследовании опираемся на определение модели, данное В.А. Штоффом, который главным отличием модели от теории называет «не уровень упрощения, не степень абстрактности, а способ выражения этих абстракций, упрощений и отвлечений» [6]. Модель призвана наглядно отобразить, сконструировать систему идеализированных объектов, структур, в которых эти отношения и связи присутствуют в чистом виде [3]. В нашем случае, таким идеализированным объектом является система профессионального образования будущего учителя технологии, способного средствами своего предмета развивать самосознание ребенка и его способность создавать авторские продукты культуры. Различаются функции данной модели: 1) иллюстративная (позволяет наглядно, в упрощенной форме представить то, как можно строить образовательный процесс на основе принципа гуманитарности); 2) трансляционная (переносится информация из разных областей знания о человеке в область педагогики); 3) объяснительная (объясняет иерархию, связи и отношения всех элементов педагогической системы, «работающей на человека»); 4) предсказательная (дает понимание о результатах и перспективах дальнейшего развития человека в пространстве образования/самообразования).

Существуют разные типы моделей. Нас интересуют процессные, отличительная черта которых - это представление последовательности перехода какого-либо исследуемого явления из одного состояния в другое. Подобные модели довольно широко распространены в педагогической теории. Процессные модели позволяют раскрыть содержание педагогических феноменов, обладающих свойством алгоритмируемости и представляющих собой последовательность состояний, которые могут быть описаны в процессно-деятельностных категориях [7].

Говоря о гуманитарной модели профессионального образования будущих учителей предмета «Технология», мы имеем в виду процесс последовательного становления их профессионального самосознания и освоения практики гуманитарно ориентированной педагогической деятельности. Профессиональное сознание/самосознание учителя, по Д. Дистервегу, есть «особое мировоззрение, особое отношение к людям, формирующее своеобразную личность». В педагогике вопросы профессионального сознания педагога освещены в работах Г.В. Аюпова, Ф.Е. Василюка, Н.И. Симонова, В.И. Слободчикова и др. По определению В.И. Слободчикова, на которое мы опираемся, педагогическое сознание есть «способность к ценностно-смысловому самоопределению, к рефлексии способа своего существования, к созданию собственной субъективности» [5, с. 207]. Осознающий себя педагог, способный организовать изучение школьниками предмета таким образом, чтобы они «через» него изучали себя – вот ценностно-целевое ядро нашей модели, о которой идет речь. Говоря иначе, это профессионал, осуществляющий гуманитарно ориентированную педагогическую деятельность.

Гуманитарно ориентированная педагогическая деятельность – это деятельность, связанная с личностной рефлексией, диалогическими отношениями и культуротворчеством [1]. В данном случае мы исходим из трех предельных сфер, в которых пребывают субъекты образования. И учителю важно учитывать их в полной мере, когда он не сводит урок к преподаванию предмета, а помогает детям понять себя через призму отношений к предмету, осознать возможности построения диалогических отношений с другими и открыть в себе потенциал творца продукта культуры. Обучая школьников тем или иным знаниям и умениям, он постоянно направляет их внимание на поиск личностных смыслов, на осознание характера действий.

Выявлено, что гуманитарные компоненты содержания образования включают в себя:

- а) интегрированность во все курсы комплекса современных знаний о человеке, человеческой личности и

путях решения актуальных проблем человечества; б) трансформативность этих знаний в умения самопознания, самореализации, саморазвития; в) аксиологичность (акцент на смысле); г) субъект-ориентированность (создание условий для выявления позиции обучающегося; д) проблемность и диалогичность; е) осмысленность и рефлексивность [2]. В связи с этим возникает вопрос о том, как это содержание отбирать конкретно в рамках профессионального образования будущего педагога и с учетом предмета «Технология». Здесь необходимо рассмотреть такую деятельность, в рамках которой возможно проявление всех этих компонентов. Та, что способна объединять «видимое» (измеряемое, предметное, внешнее) и «невидимое» (неизмеряемое, субъективное, внутреннее). Она связана с возможностями диалога в условиях создания, восприятия и анализа текста. Это текстуально-диалогическая деятельность [1], в которой личность проявляет свое авторство и может в знаке рассмотреть феномены субъективной реальности (внутреннего мира).

О чем идет речь? Обучая детей каким-либо действиям, связанным, скажем, с изготовлением того или иного продукта в рамках, например, швейного, кулинарного или деревообрабатывающего дела, учитель обращает их внимание на данный продукт как «гуманитарный текст», авторско-адресное сообщение. Ребенок не просто учится что-то мастерить, но накапливает опыт осознания того, как продукт его деятельности влияет на его собственное развитие, как он участвует в коммуникативных отношениях (ради чего он сделан, вместе с кем, о чем он сообщает) и какова его ценность для других (кому он «посвящен»). То есть любая поделка или вещь, к которой он прикасается в ходе изготовления, включается в процесс коммуникативных отношений и рефлексивных действий. И будущему педагогу важно овладеть умением осуществлять с детьми такие коммуникации и ставить перед ними особого рода вопросы. Но сначала надо учиться задавать самим себе такие вопросы, которые, говоря словами известного в конце прошлого века педагога-новатора Е.Н. Ильина, «не умирают после ответа».

В процессе исследования, опираясь на знания о принципе гуманитарности в образовании, о гуманитарно ориентированной деятельности, текстуально-диалогической образовательной технологии и профессиональном самосознании, мы выявили основные характеристики гуманитарной модели профессионального образования будущих учителей предмета «Технология». Среди них:

1) ценностно-целевые ориентации, связанные со становлением профессионального сознания педагога, который помогает студентам средствами предмета изучать самих себя как субъекта профессии и развивать способности управлять своим развитием;

2) содержание образовательной деятельности включает в себя опыт саморефлексии, диалогических отношений и культуротворчества в условиях разработки авторских уроков;

3) основным методом работы выступает текстуально-диалогическая технология, в рамках которой студенты учатся анализировать свою образовательную деятельность как деятельность по созданию и анализу «гуманитарного текста» в рамках предмета «Технология»;

4) процесс образовательной деятельности предстает как последовательное развертывание системы диалогических ситуаций, которые позволяют студентам осуществлять и анализировать свой диалог с самим собой, с другим человеком и с предметом в процессе методики преподавания предмета «Технология»;

5) показателями эффективности профессионального образования будущих учителей являются повышение интереса к исследованию себя как носителя ценностей профессии, знание о человеке как динамической «био-психо-социо-духовной системе», умения выстраивать диалогические отношения с субъектами образовательного процесса, умение создавать/проектировать и анализировать продукты своей образовательной деятельности как «авторские сообщения».

**Выводы.** Гуманитарная модель профессионального образования будущего учителя предмета «Технологии» отображает систему работы со студентами, направленную на развитие их профессионального сознания. Такая работа включает в себя: опыт преобразования предметного материала из безличной информации в «гуманитарный текст»; опыт выстраивания диалогических отношений с другими; опыт рефлексии своих переживаний, отношений и действий. Дальнейшее наше исследование связано с реализацией описанной выше модели в практике вузовского обучения будущих учителей технологии и с проведением опытно-экспериментальной работы, которая позволит выявить границы возможностей такой реализации. Планируется разработка системы интегративных проектов, объединяющих в рамках изучения методики преподавания предмета «Технология» разные аспекты материальный, социальный, духовный человеческой деятельности как деятельности текстуально-диалогической – такой, которая имеет «автора» и «адресата». Также намечается разработка программы гуманитарно ориентированной педагогической практики студентов, которая позволит им отслеживать рост своего самосознания, умений выстраивать диалог с детьми и создавать урок как актерский продукт творчества, как продукт культуры.

Наше исследование углубляет знание о гуманитаризации высшего профессионального образования, подготовке будущего учителя технологии к реализации гуманитарных педагогических технологий в условиях инновационного развития образования, личности педагога как носителя гуманитарных смыслов своей профессии, особенностях организации проектной деятельности студентов, направленной на формирование у них позиции авторства. Результаты исследования, на наш взгляд, позволят внести вклад в разработку новых программ профессиональной подготовки будущего учителя технологии, учитывающих гуманитарную составляющую.

#### **Литература:**

1. Белова, С.В. Педагогика диалога: Теория и практика построения гуманитарного образования. М.: АПКИПРО, 2006. 360 с.
2. Журавлева О.Н., Полякова Т.Н. Гуманитарность как методологический принцип обновления содержания современного образования // Человек и образование. – М. – 2009. – С. 9-13.
3. Окулов С.М., Сизихина О.В. О моделях в педагогических исследованиях // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Вятка: Вятский государственный университет. 2009. С. 135-138.
4. Сенько Ю.В., Фроловская М.Н. Педагогика понимания. М.: Дрофа, 2007.
5. Слободчиков В.И. Очерки психологии образования. Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005.
6. Штофф В.А. Моделирование и философия. М.: Наука, 1966. - 302 с.
7. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Модель как результат моделирования педагогического процесса // Вестник Челябинского государственного университета. – 2016. - № 9. – С. 136-140.

УДК 378

**доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Белова Светлана Владимировна**

Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова (г. Элиста);

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Хазыкова Тамара Саранговна**

Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова (г. Элиста);

**старший преподаватель Нимяева Валентина Анатольевна**

Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова (г. Элиста),

**заведующая отделением «Актерское искусство»**

Калмыцкий колледж искусств имени П.О. Чонкушова (г. Элиста)

## ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ АКТЕРОВ: МЕТОДОЛОГИЯ ГУМАНИТАРНОСТИ

*Аннотация.* В статье ставится вопрос о методологических основаниях исследования профессиональной подготовки будущих актеров. Особое внимание уделяется вопросу раскрытия их творческого потенциала в контексте становления профессионального сознания. Данная проблема рассматривается в ракурсе интеграции разных знаний о человеке и разных подходов в образовании. Дается анализ работ в области искусствоведения, философии, психологии, педагогики, посвященных вопросам творчества и творческой деятельности актера. Уточняется содержание профессиональной подготовки будущего актера с позиции системно-деятельностного и гуманитарно-антропологического подходов. С учетом идей данных подходов выявлены основные виды опыта, позволяющие будущим актерам разрабатывать программу своего профессионально-личностного саморазвития.

*Ключевые слова:* профессиональная подготовка будущих актеров, методология гуманитарности, актер, творческий потенциал, сознание, профессиональное самосознание.

*Annotation.* The article raises the question of the methodological foundations of the study of the training of future actors. Particular attention is paid to the disclosure of their creative potential in the context of the formation of professional consciousness. This problem is considered from the perspective of integrating different knowledge about a person and different approaches in education. The analysis of works in the field of art criticism, philosophy, psychology, pedagogy on the issues of creativity and creative activity of the actor is given. The content of the professional training of the future actor is being clarified from the position of system-activity and humanitarian-anthropological approaches. Taking into account the ideas of these approaches, the main types of experience have been identified that allow future actors to develop a program of their professional and personal self-development.

*Keywords:* professional training of future actors, humanitarian methodology, actor, creativity, consciousness, professional self-awareness.

**Введение.** Театр, как и все другие сферы социальной жизни, за последние годы претерпел и продолжает претерпевать очень сильные изменения. По-прежнему, как и во времена Станиславского, ведутся споры о «театре представлений» и «театре переживаний». Сегодня считается, что главным трендом в театральном мире становится интерактивность. На разных сценах разыгрываются разные спектакли, многие из которых похожи на компьютерные игры. Одно из новых направлений связано с рождением новых театральных форм на стыке разных жанров – драмы, аудиоспектакля, танца, перформанса, где артисты в течение всей постановки взаимодействуют со зрителями. Во время подобных спектаклей зрителю можно вступить в диалог и даже сформулировать свои запросы.

Взаимодействие актеров со зрителями, «слияние» сцены со зрительным залом, иммерсивность, а также возрастание воспитательной роли театра в сегодняшнем сложном мире, когда люди испытывают дефицит знаний о самих себе – все это ставит вопрос о подготовке актера нового типа. Такого, который способен не просто «вещать», но и слушать обратную связь, находиться во «внутреннем контакте» со зрителем и быть носителем ценностей культуры. Самое важное – актер современного театра, помимо специальных актерских умений, должен осознавать себя целостным человеком, носителем высоких ценностей и смыслов. В связи с этим вспоминаются слова философа М.К. Мамардашвили: «Я должен событийствовать с самим собой».

Ценностно-целевые ориентиры профессиональной подготовки будущих актеров, таким образом, требуют уточнения. Среди основных проблем, на наш взгляд, особого внимания заслуживает проблема самосознания будущего актера, способного последовательно и умело раскрывать свой уникальный творческий потенциал. Обратившись к данной проблеме, мы выявили степень ее проработанности в науке. Нами проанализированы исследования, рассматривающие театр и актерскую деятельность в контексте психологии, педагогики, искусствоведения (Л.С. Выготский, А.П. Ершов, И.А. Зязюн, В.А. Кан-Калик, К.С. Станиславский, М. Чехов и др.). Анализ показал, что достаточно хорошо раскрыты вопросы актерской техники, индивидуальной креативности, эмоциональной выразительности, импровизации актера. В основном, все исследования рассматривают личность актера как инструмент его профессиональной деятельности, обращаясь к творчеству в рамках именно этой деятельности.

Актерское творчество широко исследовано в работах театральных практиков (Е.Б. Вахтангов, А.А. Гончаров, Ю.А. Завадский, Б.Е. Захава, М.О. Кнебель, В.Э. Мейерхольд, В.Н. Немирович-Данченко, К.С. Станиславский, Г.А. Товстоногов, М.А. Чехов, А.Э. Эфрос, СМ. Эйзенштейн и др.), а также психологов (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, С.В. Гиппиус, П.М. Ершов, П.В. Симонов, Б.М. Теплов, П.М. Якобсон и др.). В данных исследованиях довольно подробно и основательно представлены принципы тренировки психофизического аппарата актёра, артистического самоанализа, импровизации, сценического перевоплощения, психогимнастики чувств и многое другое.

В ряде исследований (В.И. Горовая, И.О. Мартынюк, Л.Н. Москвичева и др.) рассматривается феномен творческого потенциала, который соотносится с готовностью к творческой деятельности. Возникает вопрос о сущности такой деятельности и расширении в ее рамках возможностей актера, когда он может «черпать» свои импульсы и образы из разных источников всей своей жизни.

В нашем исследовании делается попытка выйти за рамки театрального творчества и учесть целостный контекст всего жизнетворчества будущих актеров. Мы исходим из того, что «творчество», как и креативность, имеют, в основе своей, не столько привязанность к какому-то определенному предмету,

сколько «внепредметную», «надпредметную» способность сознания. Это определенный уровень отношения к действительности, некая «потенция самосозидания». В связи с этим мы ставим вопрос о системном изучении проблемы развития творческого потенциала будущих актеров в театральной школе с учетом контекста динамики развития их сознания. Говоря о театральной школе, мы имеем в виду профессиональную подготовку будущих актеров в разных учебных заведениях. Базой нашего исследования является Калмыцкий колледж искусств.

**Изложение основного материала статьи.** Творчество принято рассматривать как деятельность, которая направлена на создание нового объекта или нового качества объекта. Также оно выступает в качестве средства познания и элемента структуры познания. Творческий потенциал личности - это ее «внутренний запас», все то «интрапсихическое» (Л.С. Выготский), что включает и особенности нервной системы, и приобретенный опыт. Такой потенциал предстает как «совокупность способностей и других черт, которые содействуют успешному мышлению» [2].

Основной актерской профессии является творчество в условиях сцены, «публичного одиночества». Оно предполагает воздействие на внутреннюю сферу зрителя, эмоциональность и образность. Как и другие профессии системы «Человек – Человек», сутью ее является такое творчество, которое восходит к творению человеческих отношений. В них важно единство действия и взаимодействия. Именно действие есть основной материал искусства актера. Действие, как утверждал еще Гегель, является самым ясным и выразительным раскрытием человека. Константин Сергеевич Станиславский своим актерам говорил так: «Мы делаем физические действия объектом, материалом, на котором проявляем внутренние эмоции, хотения, логику, последовательность, чувство правды, веру, другие «элементы самочувствия», «я есмь». Любой человек, когда он работает в системе человеческих отношений и воздействует на кого-то, тоже «действует». Действование актера в его процессе создания на сцене образа есть процесс психофизиологический, который определенным образом «запускается». Актер, способный правильно запустить механизм творчества, достигает момента, когда в нем произвольно начинает происходить «правдивое творчество органической природы» [6, с. 30].

Именно в действии и раскрывается творческий потенциал актера. Раскрыть этот потенциал означает обнаружить то, что «спрятано» внутри человека и находится в глубинах его психики. Говоря об актерском действии, мы рассматриваем его как отдельный акт единой сценической деятельности, которая, в свою очередь, «вырастает» из целостной жизнедеятельности личности актера. И здесь мы вынуждены обратиться к идеям системно-деятельностного подхода (Г.П. Щедровицкий), который дает понимание того, что деятельность есть начало всему. Она предстает как «действие со знаками» и как единство самых разных ее сторон – коммуникативной, познавательной, творческой, образовательной. С позиции этого подхода мы можем увидеть любую деятельность в контексте объективно заданной ситуации развития личности. Как говорит Г.П. Щедровицкий, «мы действуем с какими-то целями, с какими-то знаниями, но всегда создаем за счет своего действия новый мир, который неадекватен нашему знанию» [9, с. 43-44]. Именно деятельность рассматривается как первичная. А только потом знание и все остальное. И это означает, что работая с будущими актерами, следует иметь в виду ту деятельность (мыследеятельность), в которую они включены внутренне. Речь о деятельности «самосотворения», «творения» своей жизни.

Говоря о творении личностью себя и собственной жизни, мы имеем в виду степень осознания себя субъектом всех своих мыслеформ, отношений, внутренних процессов, поступков, ситуаций, деятельности. В связи с этим в нашем исследовании нам важны «идеи современного антропологизма о постижении внутреннего мира человека как субъекта деятельности, выявлении логики развития этого мира и рассмотрении через нее возможностей и движущих сил саморазвития и самореализации человека как творения им своего бытия» [8].

Опираясь на методологию системно-деятельностного и гуманитарно-антропологического подходов, на знания о творчестве и творческом потенциале личности, мы попытались выявить особенности такой деятельности, которая может соотноситься с целостностью личности будущего актера и которая способствует раскрытию у них творческого потенциала. Она связана с творческим преобразованием и «перекодированием» личностью феноменов своей субъективной реальности (переживаний, отношений, чувств, мыслей, представлений). По В.И. Слободчикову, субъективная реальность в полной мере развивается в условиях «со-бытийной общности». Со-бытие – источник и ситуация развития, фиксирующая онтологические условия бытия человека и общественный характер его жизнедеятельности [5, с. 165].

О какой деятельности идет речь? О той, которая способна объединять субъективное и объективное, индивидуальное и коллективное, внешнюю и внутреннюю стороны образовательного процесса, образование и жизнь. Это деятельность, связанная с гуманитарным проектированием будущим специалистом программы своего профессионально-личностного саморазвития. В данном случае студент не просто осваивает те и иные заданные извне профессиональные умения и навыки, а развивает способность видеть ценность профессии в своей жизни и «собирать себя» для будущей профессиональной деятельности. Он, как бы, уже с самого начала видит всю перспективу своего и собственно человеческого, и профессионального развития. Если мы говорим об актерской профессии, тогда развитие творческого потенциала предстает в контексте именно такой, более «широкой» и «объединяющей», способности. И тут логично возникает необходимость в новой педагогической методологии, базирующейся на междисциплинарных знаниях о человеке. В частности, нам необходимы знания о человеческом мозге и сознании.

Говоря о сознании, мы имеем в виду «независимое целое, существующее отдельно от других психических функций», имеющее «свой тип причинности, пространства и времени» [7, с. 4]. Человек является носителем «строящегося сознания» (Е.В. Субботский). Он противоречив и неоднороден, потому что «живет и функционирует на двух уровнях существования – вовлеченном и невовлеченном» [7, с. 6]. Именно это «ситуация вовлеченности/невовлеченности» становится центром внимания в процессе профессиональной подготовки будущих актеров, которые анализируют не только умения и навыки своего актерского мастерства, но и структуры собственного сознания/самосознания. Самосознание мы рассматриваем как «знание субъекта о мире и о своем месте в нем», как проявление способности отделить в представлении себя, свое «Я» от своего жизненного окружения, сделать свой внутренний мир объектом «практического преобразования» [4]. Данный феномен связан также с понятием Я-концепции.

На важность проблемы Я-концепции в подготовке будущего актера указывает М.Б. Фишман-Борисов. Им обнаружены противоречия в исследовании процесса становления такой Я-концепции в системе профессионального мастерства. Это противоречие между перевоплощением как основным содержанием

профессиональной деятельности актёра и его потребностью в аутентичности; переживанием глубокой субъективной вовлечённости актёра в разнообразные роли и сохранением устойчивости содержания своей Я-концепции; осознанием интегрирующей роли Я-концепции в системе профессионального мастерства и актуализацией самораскрытия [8]. Здесь возникает вопрос о необходимости такой подготовки актёра, которая позволила бы ему «стать другим и остаться собой».

В процессе освоения будущей профессии студенты театральных учебных заведений учатся технике актёрского перевоплощения, и на основе логики создаваемого им образа у них пробуждается вымышленное «Я» того или иного персонажа, которое, в некоторой степени, «содержит» в себе подлинное, собственное «Я» личности того, кто этого персонажа создает. Выявлено, что общие содержательные характеристики «Я-концепции» будущего актёра, которые проявляются у него на этапе становления профессионального мастерства в театральной школе, заключают в себе три фазы процесса: 1) адаптацию - присвоение новых норм и ценностей актёрской профессии, формирование типических моделей актёрской деятельности; 2) индивидуализацию – выявление своих возможностей в актёрской профессии, развитие субъектности; 3) интеграцию – преодоление противоречия между утверждением себя в актёрской профессии и стремлением окружающих принять и одобрить те профессионально важные качества личности, которые влияют на достижение акме в актёрской деятельности [8].

Работая над собственной Я-концепцией, будущий актер может получать «доступ к себе» через призму знаний о собственной нейросистеме, нейропроцессах, о мышлении. Ведь все, чем он оперирует – внимание, мышление, воображение, память, чувства – берет свое начало в этой нейросистеме, в мозгу. Актер – это ведь не просто некий «материал» в руках режиссера и не просто «функциональная единица» театра. Это еще и личность «для себя». Личность, у которой есть потенциал авторства собственной жизни и которая может сказать через роль «свое слово» зрителю. Речь о раскрытии творческого потенциала будущего актёра не в узко-функциональном, профессиональном смысле, а в контексте всей своей жизнедеятельности. В данном случае его «содержательная наполненность» и знание себя как целостной «живой системы» - важная цель и результат его профессиональной подготовки сегодня.

В практике подготовки актёра используются тренинги, разработанные на основе нейроисследований (в частности, с опорой на работы Павлова, Ухтомского и др.) и призванные «научить организм быть разным: снять мышечные и психические барьеры, ограничивающие реакции и восприятие» [3]. Проанализировав систему подготовки будущих актёров в разных театральных вузах страны, мы обнаружили: работа с ними ведется таким образом, что их психофизический аппарат выступает инструментом профессиональной деятельности, при этом не всегда учитывается их творческий потенциал в создании целостной картины мира и как инструмент создания собственной «человеческой целостности».

Методология гуманитарности, в данном случае, требует от нас знаний о возможностях и границах исследования будущими актёрами собственного внутреннего содержания, культуры, механизмов воображения, памяти и мышления. Данная методология ставит вопрос о способах формирования опыта осознания студентом театральной школы себя не только как профессионала, но и как «живой человеческой системы». На основе анализа работ в области театрального искусства и исследований, касающихся мозга и структур сознания (Анохин, Н.П. Бехтерева, А.В. Курпатов и др.), на основе гуманитарного принципа образования [1], а также анализа системы профессионального образования в Калмыцком колледже искусств, нами выявлены основные виды опыта, которые могут быть включены в содержание профессиональной подготовки будущих актёров. Среди них опыт осознания: себя как аутентичной личности; своих отношений с людьми; своей субъектности (актов действия) и профессиональных умений; своей системы ценностей; своих творческих возможностей; принципов своей жизнедеятельности. На основе данных компонентов мы предполагаем разрабатывать гуманитарную модель содержания профессиональной подготовки будущих актёров.

**Выводы.** Рассматривая профессиональную подготовку будущих актёров, мы выявили, что одной из важных педагогических проблем является проблема формирования самосознания будущего актёра, способного развивать собственный творческий потенциал. В связи с этим в процессе такой подготовки важно опираться на идеи системно-деятельностного и гуманитарно-антропологического подходов, позволяющих видеть широкий контекст жизнедеятельности будущего актёра и учитывать все многообразие человеческой реальности. Нами выявлено, что деятельность, которая способствует формированию осознанности студентов театральной школы и развитию их творческого потенциала, есть деятельность, связанная с гуманитарным проектированием будущим специалистом программы своего профессионально-личностного саморазвития. Это особая работа над собой, предполагающая рефлексию: а) своих знаний о собственной динамике сознания; б) своих отношений к другому; в) действия, связанного с созданием образа и с воздействием на зрителя. Исследование вопросов включения опыта, связанного с такой рефлексией, в содержание профессиональной подготовки будущего актёра требует методологии гуманитарности, которая базируется на междисциплинарном знании о мозге и сознании эмпирического человека. Здесь речь о феномене «человека играющего», который становится не просто актёром театра, но и осознающим себя в широком «театре жизни». В рамках методологии гуманитарности и методологии профессионального образования нам предстоит разработка гуманитарной модели профессионального образования будущих актёров, выяснение механизмов и специфики ее реализации в работе со студентами театральных школ.

#### **Литература:**

1. Белова С.В. Гуманитарное образование: текстуально-диалогическая модель. // Педагогика. – 2007. – № 6. – С. 19-27.
2. Горяева Н.А. Первые шаги в мире искусства [Текст] / Н.А. Горяева // — М.: Просвещение, 1991. — 123 с.
3. Грачева Л.В. Психотехника актёра в процессе обучения в театральной школе: теория и практика. / Автореф. дисс... докт. Искусствоведения – СПб., 2005.
4. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учеб. пособие. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2013.
5. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учеб. пособие. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. – 400 с.
6. Станиславский К.С. Собрание сочинений. Т 4. С. 30
7. Субботский Е.В. Строящееся сознание. – М.: Смысл, 2007



8. Фишман-Борисов М.Б. Становление Я-концепции в системе профессионального мастерства будущего актера. Автореф. ... канд. пс.н.. М., 2005.

9. Шаршов И.А. Методологические основания исследования процесса профессионально-творческого саморазвития. 2006.

10. Щедровицкий Г.П. Знак и деятельность. В 3 кн. Кн. 1. Структура знака: смыслы, значения, знания: 14 лекций 1971 г. / Г.П. Щедровицкий; Сост. Г.А. Давыдова. – М.: Вост. лит., 2005. – 463 с.

Педагогика

УДК: 376.36-053.4(045)

кандидат педагогических наук, доцент Бобкова Ольга Валерьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);

магистрант Арюткина Кристина Ивановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

### ФОРМИРОВАНИЕ ЗВУКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИКТ

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме применения информационно-коммуникационных технологий в процессе формирования звукового анализа и синтеза у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием. Авторами представлены результаты экспериментального исследования, нацеленного на выявление условий эффективного применения авторских анимированных презентаций в коррекционно-логопедической работе с детьми данной категории.

*Ключевые слова:* фонетико-фонематическое недоразвитие, дошкольники, звуковой анализ и синтез, формирование, информационно-коммуникационные технологии.

*Annotation.* The article is devoted to the problem of the use of information and communication technologies in the process of formation of sound analysis and synthesis in preschool children with phonetic-phonemic underdevelopment. The authors present the results of an experimental study aimed at identifying the conditions for the effective use of copyrighted animated presentations in corrective and speech therapy work with children in this category.

*Keywords:* phonetic and phonemic underdevelopment, preschoolers, sound analysis and synthesis, formation, information and communication technologies.

*«Исследование выполнено в рамках внутривузовского гранта Мордовского государственного педагогического института имени М.Е. Евсевьева по теме: «Разработка компетентностно-ориентированного содержания профильных дисциплин по направлениям подготовки Специальное (дефектологическое) образование и Психолого-педагогическое образование уровня бакалавриата и магистратуры»*

**Введение.** Сформированное в дошкольном возрасте фонематическое восприятие создает базу для качественного звукопроизношения, овладения навыками слогового анализа и синтеза и грамматикой родного языка, что, несомненно, обуславливает успешность дальнейшего обучения ребенка – овладения им чтением и письмом. Вместе с тем, данные современных исследований демонстрируют значительное увеличение числа дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Поиску путей преодоления этой негативной ситуации посвящена значительная часть современной литературы по проблемам логопедии (Ж.В. Антипова, Н.С. Варенцова, Н.В. Горина, Н.С. Жукова, Е.В. Колесникова, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, В.К. Орфинская, О.В. Преснова, Т.А. Ткаченко, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.). В настоящее время существуют исследования, освещающие вопросы коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи посредством использования современных информационно-коммуникационных технологий. Вместе с тем, условия эффективного применения анимированных авторских презентаций в коррекционно-логопедическом процессе изучены недостаточно, что обуславливает актуальность темы исследования.

**Изложение основного материала статьи.** Согласно данным исследований Р.Е. Левиной, Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, О.В. Пресновой, Т.Б. Филичевой, Е.В. Чиркиной и др., в качестве основной характеристики фонетико-фонематического недоразвития выступает незаконченность формирования процессов произношения и дифференциации на слух фонем, близких по акустико-артикуляционным характеристикам.

В апреле 2018 г. нами был проведен констатирующий эксперимент в средней группе МБДОУ «Кочкуровский детский сад «Улыбка» комбинированного вида» Кочкуровского муниципального района Республики Мордовия. В нем принимали участие 11 дошкольников в возрасте 4-5 лет с логопедическим заключением «фонетико-фонематическое недоразвитие речи».

При разработке методики констатирующего эксперимента мы опирались на работы Л.Г. Парамоновой, Р.И. Лалаевой, Л.В. Венедиктовой, О.П. Озерецкого и других исследователей. Нами были использованы методы обследования речевых и неречевых функций, направленные на выявление у испытуемых уровня сформированности: фонематического восприятия, звукового анализа и синтеза, особенностей звукопроизношения, звуко-слоговой структуры слов.

Проведенное констатирующее исследование выявило низкий уровень сформированности фонетико-фонематических процессов у дошкольников экспериментальной группы: слабую дифференциацию на слух фонем в собственной и чужой речи; несформированность звукового анализа и синтеза; дефекты произношения (замена фонем более простыми по артикуляции; замена целой группы звуков одним, нечетким – диффузным, неустойчивое артикулирование звуков в разных речевых ситуациях, искажение фонем).

Недостаточным являлся уровень сформированности слоговой структуры слова. Дети неправильно воспроизводили слоговые контуры слов: изменяли количество слогов, переставляли их местами, затруднялись при воспроизведении слоговой структуры слов в предложениях.

В соответствии с полученными количественными показателями дошкольники были распределены нами на группы по уровню сформированности фонетико-фонематических процессов: с достаточным уровнем, средним, ниже среднего и низким уровнем. Для большинства испытуемых был характерен уровень ниже среднего (44,5 %). Низкий уровень сформированности фонетико-фонематических процессов отмечен у 33,3 % детей, средний – у 22,2 % участников эксперимента. К группе с достаточным уровнем не был отнесен ни один из дошкольников.

Результаты проведенного констатирующего эксперимента продемонстрировали необходимость повышения эффективности коррекционно-логопедической работы с детьми экспериментальной группы.

Данные исследований С.В. Архиповой, О.С. Сергеевой, А.М. Чаприной свидетельствуют о том, что одним из действенных инструментов коррекционно-развивающего воздействия на процессы восприятия у детей с ограниченными возможностями здоровья являются интерактивные компьютерные тренажеры [1, 2].

Эффективность применения современных информационно-коммуникационных технологий в деятельности логопеда по коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи также подтверждается многими авторами (Ю.Ф. Гаркуша, Ю.Б. Зеленский, Т.К. Королевская, О.И. Кукушкина, Е.В. Манин, Н.А. Черлина и др.).

По определению А.И. Яковлева, информационные технологии – комплекс методов, способов и средств, обеспечивающих хранение, обработку, передачу и отображение информации и ориентированных на повышение эффективности и производительности труда. На современном этапе эти методы, способы и средства напрямую взаимосвязаны с компьютерными технологиями [10].

С точки зрения таких исследователей, как Ю.Б. Зеленский, Т.К. Королевская, О.И. Кукушкина и др., применение подобных технологий способствует индивидуализации обучения, повышает доступность информации, так как позволяет представить ее в интересной для детей форме, сочетающей вербальные и визуальные компоненты [6].

Как указывают Ю.Ф. Гаркуша, Е.В. Манин, Н.А. Черлина, одним из действенных инструментов в арсенале логопеда являются авторские анимированные презентации в программе Microsoft PowerPoint [8].

По мнению Е.В. Золотковой, С.Е. Иневаткиной, создание презентаций для проведения групповых и индивидуальных логопедических занятий с дошкольниками, имеющими нарушения речи, позволяет педагогу не только учесть индивидуальные особенности и уровень речевого развития детей, с которыми он работает, но также дает большой простор для творческого поиска наиболее эффективных коррекционных средств воздействия на них [5]. В то же время, конкретных требований к содержанию, структуре, оформлению авторских презентаций, используемых в логопедической практике, в настоящее время нет. Также отсутствует достаточно четкое обоснование организационно-педагогических условий их эффективного применения в коррекционно-логопедической работе со старшими дошкольниками, имеющими фонетико-фонематическое недоразвитие речи. Решение этой проблемы является важной научной задачей, имеющей большое практическое значение.

Мы предположили, что включение в коррекционно-логопедическую работу заданий с использованием логопедических тренажеров, выполненных в программе Microsoft PowerPoint будет способствовать усилению коррекционного воздействия занятий.

Формирующий эксперимент был проведен нами в октябре 2018 – феврале 2019 года. Экспериментальная работа была направлена на совершенствование фонематического слуха, звукового анализа и синтеза у дошкольников, формирование у них произносительных навыков. Для решения указанных задач в логопедические занятия была включена работа с разработанными нами компьютерными презентациями – тренажерами. Их применение было направлено на обеспечение: 1) визуализации базовых компонентов звучащей речи; 2) обратной связи для ребенка при выполнении заданий; 3) игровой формы работы по коррекции речи; 4) возможности многократного дублирования необходимого типа упражнений и речевого материала без возникновения чувства «пресыщения» у ребенка; 5) использования разнообразного стимульного материала; 6) учета индивидуальных возможностей ребенка посредством выполнения заданий разного уровня сложности; 7) комплексного характера коррекционного воздействия на разные стороны речи детей; 8) одновременного осуществления логопедической работы и коррекции психических процессов (восприятия, внимания, памяти).

Опираясь на исследования, посвященные разработке научно обоснованных принципов и требований к информационным педагогическим технологиям обучения (В.П. Беспалько, О.И. Кукушкина), мы определили следующие исходные положения для разработки логопедической презентации-тренажера:

– принцип полисенсорного подхода к коррекции речевых нарушений (коррекционная работа велась с опорой на различные анализаторы – зрительное восприятие ярких изображений в презентации, прослушивание включенных в нее аудио-эффектов);

– системный подход к коррекции речевых нарушений (разработанные анимированные презентации представляли собой комплекс заданий, направленных на коррекцию и развитие разных фонетико-фонематических процессов; система расположения заданий определялась логикой формирования соответствующих компонентов речевого развития в норме);

– принцип развивающего и дифференцированного обучения (при разработке и использовании информационно-коммуникационных технологий учитывались зоны актуального и ближайшего развития детей, индивидуальные особенности речевого дефекта);

– принцип системности и последовательности обучения (сформированные ранее произносительные умения использовались при овладении новыми, при подборе заданий обеспечивался переход от простого к сложному);

– принцип доступности обучения (с учетом возрастных особенностей дошкольников задания разрабатывались и предъявлялись в игровой форме);

– принцип индивидуального обучения (авторские презентации использовались на индивидуальных занятиях, что позволяло осуществлять коррекционную работу с учетом индивидуальных потребностей и возможностей старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи);

– принцип объективной оценки результатов деятельности ребёнка (субъективность оценки правильности выполнения заданий ребенком была исключена благодаря специальной настройке анимации в презентациях, предусматривающей визуальное представление результатов на экране);

– принцип игровой стратегии и введения ребёнка в проблемную ситуацию;

– принцип воспитывающего обучения (задания разрабатывались и их выполнение организовывалось таким образом, чтобы у детей в процессе логопедических занятий также воспитывались волевые (произвольное внимание, усидчивость, активность в процессе работы) и нравственные качества;

– принцип интерактивности компьютерных средств обучения (использование информационно-коммуникационных технологий происходило одновременно с осуществлением обратной связи в виде анимации образов и символов, а также с предоставлением самому ребенку объективной оценки результатов деятельности) [3, 6].

Нами также учитывалось требование мультимедийности содержания – оно выбиралось таким образом, чтобы предоставляемые компьютером мультимедийные возможности позволяли ярко представить материал занятий.

Экспериментальная работа включала 3 этапа.

На 1-м этапе проводилась работа по развитию и совершенствованию фонематического восприятия старших дошкольников экспериментальной группы:

На 2-м этапе проводилась работа по формированию произносительных умений и навыков:

На 3-м этапе, после постановки звуков проводилась работа по формированию у старших дошкольников осознанного анализа и синтеза звукового состава слова.

Нами был разработан компьютерный тренажер «Незнайка и его друзья» в программе Microsoft PowerPoint, представляющий собой серии слайдов с интерактивными заданиями для старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием.

В основу разработки содержания презентации (тренажера) нами был положен модульный принцип. Модули (разделы внутри презентации) выделялись в соответствии с обозначенными этапами логопедической работы: формирование и развитие слухового внимания, слуховой памяти и фонематического восприятия (модуль «Слушаем звуки»); формирование звукопроизношения и дифференциации звуков (модуль «Произносим звуки»); формирование слоговой структуры слова и звуконаполняемости слога (модуль «Звуки в нашей речи»).

Объем содержания заданий, предлагавшихся испытуемым, определялся с учетом требований СанПин. В соответствии с ними, выполнение каждого задания занимало у ребенка не более 3-5 минут.

Первый из обозначенных нами этапов логопедической работы включал выполнение заданий с использованием материалов модуля «Слушаем звуки». Деятельность дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи была направлена на развитие навыков распознавания неречевых (звуков природы и музыкальных инструментов, бытовых шумов) и речевых звуков, звукоподражания, что обеспечивалось играми нескольких типов и уровней сложности.

В содержании модуля нами были представлены задания, направленные на развитие распознавания речевых звуков: узнавания их на слух, формирование навыков фонематического анализа и синтеза, определение слоговой структуры слова. Их расположение внутри модуля предполагало постепенный переход от более простых заданий к более сложным. Время для работы с заданиями каждого вида определялось индивидуальными возможностями ребенка, но не превышало 10 минут в течение одного занятия.

Целью модуля «Произносим звуки» было формирование у дошкольников экспериментальной группы навыков фонематического анализа и синтеза, уточнение артикуляции сформированных звуков, формирование навыков звукопроизношения отсутствующих, заменяемых и искажаемых звуков. Содержащиеся в нем игровые задания способствовали освоению испытуемыми правильного артикуляционного уклада. Разнообразие предлагаемых заданий по типам и уровням сложности обеспечивало вариативность условий для автоматизации и дифференциацию изучаемых звуков (например, дифференциацию артикуляционных укладов звуков [с] и [ш] и др.), отработку правильного артикуляционного уклада.

Модуль «Звуки в нашей речи» направлен на формирование у старших дошкольников осознанного анализа и синтеза звукового состава слова. Использование его содержания в коррекционно-логопедической работе способствовало совершенствованию умения выделять формируемые звуки в двух-трехсложных словах с их наличием.

Переход от одного модуля к другому определялся этапами коррекционно-логопедической работы с каждым ребенком. После реализации обозначенных этапов работы тренажер использовался в работе с детьми для повторения и совершенствования звукового анализа и синтеза у дошкольников экспериментальной группы. В ходе индивидуальных занятий детям предлагалось выполнить 2–3 задания по собственному выбору.

В коррекционно-развивающем процессе презентации выступали как мультимедийный цифровой образовательный ресурс. Их использование сокращало утомление и повышало мотивационную готовность ребенка к занятию, способствовало концентрации внимания детей.

Нами были определены дидактические условия эффективного применения разработанного тренажера в процессе коррекционно-логопедической работы со старшими дошкольниками с фонетико-фонематическим недоразвитием речи:

– условием эффективного использования информационно-коммуникационных технологий (авторских презентаций) в коррекционно-логопедической работе является целенаправленный отбор содержания (речевого, визуальных и аудио- компонентов презентаций, определение характера навигации внутри презентации) и его структурирование, позволяющее наиболее оптимально использовать компьютерные технологии в процессе занятий;

– осуществление компьютерной поддержки коррекционно-логопедической работы должно реализовываться на основе принципа полисенсорного подхода к коррекции речевых нарушений и принципа интерактивности компьютерных средств обучения во взаимодействии дошкольников с изучаемым материалом;

– для развития и активизации интерактивного взаимодействия дошкольников с изучаемым материалом в процессе коррекционной работы необходимо объединение внешнего управления этим взаимодействием со стороны педагога и его саморегуляции самим ребенком;

– требуется выделение подготовительного этапа, направленного на формирование готовности ребенка к речевым нарушениям к участию в коррекционно-воспитательном процессе с использованием информационно-коммуникационных технологий;

– необходима разработка программного обеспечения, отражающего этапы и содержание логопедической работы при конкретном дефекте речевого развития и методических рекомендации для логопедов по его использованию.

С целью выявления эффективности проведенного коррекционного воздействия и правильности выделения нами дидактических условий использования средств информационно-коммуникативных технологий (авторских анимированных презентаций) в логопедической работе с дошкольниками с фонетико-фонематическим недоразвитием речи в мае-июне 2019 г. нами был проведен контрольный эксперимент. Его результаты показали, что у дошкольников экспериментальной группы повысился качественный уровень сформированности звукопроизношения, фонематического восприятия, анализа и воспроизведения слоговой структуры слова. Полученные показатели позволили нам отнести большинство испытуемых к группам с достаточным и средним уровнем сформированности фонетико-фонематических процессов.

**Выводы.** Таким образом, результаты проведенного нами исследования подтвердили эффективность применения авторских анимированных презентаций в коррекционно-логопедической работе по формированию звукового анализа и синтеза у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием при соблюдении следующего комплекса условий: целенаправленный отбор содержания презентаций и его структурирование; осуществление компьютерной поддержки коррекционно-логопедической работы на основе принципа полисенсорного подхода к коррекции речевых нарушений и принципа интерактивности компьютерных средств обучения во взаимодействии дошкольников с изучаемым материалом; объединение внешнего управления этим взаимодействием со стороны педагога и его саморегуляции самим ребенком; выделение подготовительного этапа к участию в коррекционно-воспитательном процессе с использованием информационно-коммуникационных технологий; разработка программного обеспечения, отражающего этапы и содержание логопедической работы при конкретном дефекте речевого развития и методических рекомендации для логопедов по его использованию.

#### **Литература:**

1. Архипова, С.В. Интерактивный тренажер как инструмент совершенствования процесса обучения математике учащихся с нарушением интеллекта / С.В. Архипова, О.С. Сергеева // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 3. – С. 77-81.
2. Архипова, С.В. Информационная компетентность педагога-дефектолога / С.В. Архипова, А.С. Чаприна // Гуманитарные науки и образование. – 2018. – Т. 9. – № 4 (36). – С. 48-52.
3. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1996. – 243 с.
4. Варенцова, Н.С. Развитие фонематического слуха у дошкольников / Н.С. Варенцова, Е.В. Колесникова. – М.: Академия, 1997. – 221 с.
5. Золоткова, Е.В. Коррекционно-развивающая работа в сенсорной комнате с детьми с ограниченными возможностями здоровья / Е.В. Золоткова, С.Е. Иневаткина // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 4. – С. 31-35.
6. Кукушкина, О.И. Информационные технологии в обучении произношению / О.И. Кукушкина, Т.К. Королевская, Ю.Б. Зеленский. – М.: Полиграф-Сервис, 2004. – 158 с.
7. Левина, Р.Е. Особенности акустического восприятия у детей с речевыми нарушениями / Р.Е. Левина // Развитие психики в условиях сенсорных дефектов. – М.: Наука, 1976. – С. 302-308.
8. Филичева, Т.Б. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. – М.: Просвещение, 1999. – 204 с.
9. Черлина, Н.А. Новые информационные технологии в логопедической работе / Н.А. Черлина, Ю.Ф. Гаркуша, Е.В. Манина // Логопед. – 2004. – № 2. – С. 22-29.
10. Яковлев, А.И. Информационно-коммуникационные технологии в образовании [текст] / А.И. Яковлев // Информационное общество. – 2001. – Вып. 2. – С. 32-37. – Режим доступа: <http://emag/ils/ru/infosoc/emag.nsf>. – Загл. с экрана.

Педагогика

УДК: 378.1

**доктор педагогических наук, профессор Богоудинова Роза Закировна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский национальный исследовательский технологический университет» (г. Казань);

**кандидат исторических наук, доцент Крайсман Наталья Владимировна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский национальный исследовательский технологический университет» (г. Казань)

### **ИНЖЕНЕРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ИНЖЕНЕРНОЙ ПЕДАГОГИКИ**

*Аннотация.* В статье рассматривается роль инженерной педагогики в современном мире. Показана главная ее миссия, которая заключается в том, чтобы через педагогические закономерности, принципы, подходы, влияющие на развитие человека, определить то, что пагубно влияет на его саморазвитие, что надо менять в условиях организации способов всей жизнедеятельности, способов профессиональной деятельности, организации производств. Рассматриваются взаимосвязи теоретической и практической, технологической и социально-гуманитарной современной инженерной деятельности, ее социальных смыслов и результаты инженерной деятельности. Показано, что знание иностранных языков является необходимостью для современного инженера, расширяя границы его возможностей, делая мир более открытым и тем самым легко интегрируясь в мировое пространство для того, чтобы успешно конкурировать и реализовывать себя в современных рыночных условиях.

*Ключевые слова:* инженерная педагогика, инженерная деятельность, технические инновации, профессиональная деятельность, преподаватель инженерного вуза.

*Annotation.* The paper focuses on the role of engineering pedagogy in the modern world. The main mission has been shown, which is to determine through pedagogical patterns, principles, approaches that affect human development, what is harmful to its self-development, what should be changed in the conditions of organization of

living ways, professional activity, organization of production. Relations of theoretical and practical, technological and social-humanitarian modern engineering activity, its social meanings and results of engineering activity are considered. The paper demonstrates that knowledge of foreign languages is a necessity for a modern engineer, expanding the boundaries of his capabilities, making the world more open, and thus easily integrating into the world space in order to successfully compete and be actualized in the modern market conditions.

*Keywords:* engineering pedagogy, engineering, technological innovation, professional activity, professor of engineering university.

**Введение.** В современном мире об инженерной педагогике активно пишут и дискутируют. Достаточно серьезные размышления об инженерной педагогике актуализировались с середины прошлого века в Европе. Чем же был вызван этот интерес? Думается, что данная активизация была вызвана главным противоречием между современным уровнем технаук, развитием и внедрением технологий в производство и масштабными последствиями в социальной, общественной, политической жизни, которые возникают благодаря результатам инженерной деятельности.

Ученых сегодня волнует нарастающая взаимозависимость технических, политических, социальных процессов. В мире нарастают протестные настроения, вызванные последствиями от результатов именно инженерной деятельности теми или иными техническими инновациями, которые вторгаются, разрушают основы живой природы, организации жизнедеятельности. Искусственный интеллект, интернет общение, цифровизация политических, экономических, социальных процессов и т.д. Мало что остается от живых, человеческих, природных ценностей. Изменяется сущность самих ценностей, их свойство, характер - они уже стали жесткими, выгодно-практическими, бездуховными, цифровыми, да и педагогика, как наука передачи, трансляции опыта и вытекающих из опыта человеческой деятельности ценностей — становится цифровой. Процесс образования, воспитания, развития проходит без понимания, без слушания, без интонации, без красоты голоса, без чувств, без эмоций в конце концов.

**Изложение основного материала статьи.** В Центре переподготовки и повышения квалификации преподавателей вузов (ЦППКП) ИДПО ФГБОУ ВО «КНИТУ» мы проводим семинар молодым преподавателям университета и речь зашла о красоте речи, культуре общения, что можно выразить разными интонациями — и, молодая преподаватель встала и так безысходно сказала: «Я поняла теперь, почему со мной студенты не здороваются — они не слышали моего голоса, не знают даже моего лица». Может она права?

В этих условиях меняется и задача педагогики как науки, главная ее миссия сегодня в том, чтобы через педагогические закономерности, принципы, подходы, влияющие на развитие человека, определить то, что пагубного для его саморазвития, что надо менять в условиях организации способов всей жизнедеятельности, способов профессиональной деятельности, организации производств, чтобы люди умели выстраивать межличностные отношения.

Сегодня именно эта задача в ее решении весьма затруднительна, так как происходят серьезные столкновения между представлениями о ценностной ориентации в обществе и теми вынужденными желаниями, жизненными установками, с которыми мы смиряемся и признаем как норму. Это характерно не только для нашей страны, это мировая проблема — и формулируется она довольно просто — человек может загубить все социальное общество своей деятельностью, которую мы часто характеризуем как «инновационную», «творческую». Эти обстоятельства подтолкнули к тому, чтобы педагогика проникла в сферу профессиональной деятельности для гуманизации деятельности человека.

Развиваются отраслевые педагогики — медицинская, инженерная, военная и т.д. Инженерная педагогика выделяется особенно. Почему? Последствия как положительные, так и отрицательные имеют более широкий размах. Если Вы идете в театр и смотрите спектакль, как результат деятельности театра, и он Вам не понравился: Вы пожалеете о потраченном времени, покритикуете и будете жить дальше. Но если говорить о результате деятельности инженерной мысли, особенно то, что сейчас выходит на первый план — сфера вооружения — вещь серьезная, наличие ее сохраняется, уравновешивает стабильность в мире, но она создается для взрыва и в любую минуту может уничтожить человечество.

Само слово «инженер» в переводе с латинского означает «остроумное изобретение» и изначально данное понятие связывали с мастерами по изготовлению оружия. Инженер определяется как титул «граф», «барон», «император». Цезарь, Леонардо Да Винчи имели именно такой титул. Только со временем инженерная деятельность, став профессией, становится предметом изменения способов организации жизнедеятельности: меняется природа, выжимаются самые незыблемые функции и красоты природы в угоду реализации инженерной технонаучной мыслительной деятельности. Однако чтобы владеть инженерной деятельностью надо много знать, иметь особое естественнонаучное мышление, особое видение и осмысление технологического процесса и главное — обладать особой социальной ответственностью. Сегодня стало очевидным, что без обсуждения глубинных философских, социальных, аксиологических, педагогических вопросов продвижения наукоемких технологий в современном мире небезопасно.

Исследование взаимосвязи теоретической и практической, технологической и социально-гуманитарной современной инженерной деятельности, ее социальных смыслов, осознание взаимовлияний лежит в основе результатов инженерной деятельности. Эти взаимовлияния настолько сложны и многогранны, что их трудно осмыслить узким специалистам технического профиля. Специалистам-инженерам, неизбежно вторгающимся с технологическими инновациями в сферы социальных, культурных, экономических и общественных процессов не хватает гуманитарной культуры и знаний о психолого-педагогических традиций формирования мышления.

Инженерная педагогика рассматривается современными учеными в «трех измерениях: как отрасль научного знания, как образовательный модуль в структуре высшей школы, как идеология деятельности преподавателя технического вуза» [2]. Это не учебный курс — это результат межпредметных «представлений об особенностях инженерного образования, инженерной профессии, инженерного дела» [11], и эти межпредметные представления основываются на «педагогике высшей школы, социологии, философии, психологии и других отраслях социально-гуманитарного знания» [9]. Разработка предметного содержания любого курса, читаемого преподавателем технического вуза должно исходить из идеологии взаимопроникновения, интеграции естественно-научного, технонаучного и социально-гуманитарного смыслов в результатах инженерной деятельности. Преподаватель инженерного вуза, как бы мы не хотели, не

может быть только преподавателем химии, физики, химической технологии, он — ученый, обладающий дидактической компетентностью, реализующий своим предметом суть и смысл современной, технической, наукоемкой инженерной деятельности посредством целей, принципов, закономерностей, идеологии и методологии инженерной педагогики, предметом которой является профессиональное развитие личности будущего инженера, с учетом особенностей технократического мышления как преподавателя так и студента. Объективная трудность работы преподавателя инженерного вуза состоит в реализации содержательных интеграции достоинств технократического мышления и особенностей социально-гуманитарного в мышлях, исследованиях, жизненных установках, производственных процессах современного инженера. Интернет пестрит всякого рода инструкциями технологий производства различного рода химического продукта, обеспечение этой интеграции и есть практическая реализации целей, принципов инженерной педагогики.

Определяя предмет инженерной педагогики, необходимо отделить ее от традиционной педагогики. «Главное отличие инженерной педагогики от традиционной состоит в том, что в ней выдвигаются» [5] и решаются иные цели, утверждаются ценности планетарного смысла, несколько усложненные цели и ценности образования, результатом которого становится формирование компетенций у специалистов, не только для инженерной деятельности, но и для выбора таких технических, технологических способов развития производств, когда есть и совершенствуются условия для развития человеческих отношений, технологической безопасности, разумного взаимовлияния технопрогностического и социального, политического и экономического, аксиологического и прагматического на этих производствах.

«Современный уровень развития науки, техники и производства немислим без общей и профессиональной культуры специалиста. Суть профессиональной культуры в единстве нравственной, интеллектуальной, экономической, экологической, правовой, политической культуры» [8], в выработке единой стратегии взаимодействия, в обмене информацией, во взаимопонимании.

«Анализ требований международного рынка труда к инженерному персоналу выявил необходимость наличия следующих компетенций: знание современного оборудования, иностранных языков, информационных технологий, этики делового общения, корпоративной культуры, опережающей креативности, лидерских качеств, готовности к работе в команде, способности осуществлять межкультурные коммуникации, компетенции в области» [4] предпринимательства, сформированности социальной, экономической, юридической компетенций. Реально ли сформировать все эти компетенции в рамках технологического образования? Трудно, так как это по сути надпрофессиональные компетенции и представляют собой комплексный междисциплинарный, трансдисциплинарный образовательный результат.

В КНИТУ приезжает профессор университета Пердью и рассказывает, как он проработавший и имеющий опыт в бизнесе, приглашен в университет для организации реализации образовательной программы, основой которой является план развития фирмы на перспективу 15-20 лет. Он приехал, чтобы найти здесь в России преподавателей, способных участвовать в реализации этой образовательной программы. Этот профессор нашел одного в России, одного в Китае и одного в Японии. Мы предложили нашим преподавателям нефтегазового химического профиля заказать, разработать вместе образовательную программу по реализации их перспектив развития, но ответ был: «Мы не готовы к этому, у нас линейное производство, что там развивать. Легче определить, что и в какие перспективные сроки, и где запустить технологии».

Однако логика трансдисциплинарного процесса состоит в следующем — перспектива развития инженерной отрасли плюс глубинное понимание современной и перспективной инженерной деятельности на основе развития технаук, опережающее профессионально-развитое контекстное инженерное образование, высокий уровень интеллекта преподавателя, способного производить эффективные образовательные технологии реализации содержания курсов, а именно «исследование взаимосвязи теоретического и практического, фундаментального и прикладного, технологического и социально-гуманитарного измерений» [3] инженерной деятельности, результатов осознания взаимовлияний технических, общественных, общекультурных, психолого-педагогических связей. Это все в комплексе и составляет основную методологию инженерной педагогики, как отрасли педагогической науки. Это и есть инженерная педагогика.

В мире существует более 50 различных ассоциаций, сообществ, объединений инженерной педагогики. Ученые КНИТУ являются ассоциативными членами IGIP. В ЦППКП реализуется программа «Международный преподаватель инженерного вуза». В этом центре проблемы инженерной педагогики понимают в большей степени как «поиск наиболее эффективных педагогических систем подготовки инженерных кадров», выявление и исследование закономерностей, педагогических технологий образовательного процесса.

Постоянно участвуя в международных конференциях по инженерной педагогике IGIP, преподаватели КНИТУ понимают, что знание иностранных языков необходимо для современного человека, это расширяет границы его возможностей, делает мир более открытым и легко интегрирует в мировое пространство. «Современное общество нуждается в инженерах, умеющих анализировать, творчески принимать решения и понимать окружающих» [10]. Владение иностранными языками позволяет развивать эти навыки. «Процессы глобализации и интеграции России в мировое экономическое пространство актуализировали потребность преподавателей во владении иностранными языками и не одного, а несколькими, чтобы уметь развивать отношения со многими странами мира» [1].

Когда мы говорим о профессиональной компетентности преподавателя инженерного вуза, мы подразумеваем изначально знания своего предмета, но при этом мы считаем, что помимо профессиональных знаний преподаватель должен обладать общей культурой, умением интегрироваться в окружающее пространство. «Знание иностранного языка оказывает общекультурное воздействие на процесс образования в неязыковом вузе, в особенности техническом, дает возможность понимания чужой культуры, знакомит с определенными фактами, событиями, традициями носителей языка» [6]. Преподаватель должен объяснять студентам, что высококвалифицированный инженер, умеющий правильно решать профессиональные задачи, владеющий специализированным иностранным языком, может более верно оценить техническое решение зарубежного коллеги, профессионально перевести материал по своей специальности. Следовательно, «Иностранный язык» сегодня является одной из ведущих предметов среди профильных дисциплин, так как высококвалифицированному инженеру или экономисту приходится принимать решения, требующие различных навыков и знаний. «Хорошее владение как минимум одним, а лучше несколькими иностранными языками является практически обязательным условием высшего образования, а непрерывно развивающиеся

международные отношения, бесспорно, требуют определенного уровня языковой подготовки специалиста, чтобы успешно конкурировать и реализовывать себя в современных рыночных условиях» [7].

В наше время задача углубленной языковой подготовки в инженерном вузе не вызывает сомнений. Молодые специалисты, работающие на ответственных должностях в инженерной, экономической, социальной, политической, научной и других областях, владеющие одним или несколькими иностранными языками, умеющими общаться со своими партнерами из зарубежных стран, востребованы во всех сферах современной деятельности.

**Выводы.** В условиях, когда в ближайшее время появятся образовательные стандарты, в основе которых будут требования профессиональных стандартов, образование явно станет профессионально-ориентированным, преподаватели технических вузов будут вынуждены внедряться в более глубокое изучение производственных современных технологий, а также придется привлекать более активно производителей для осуществления образовательного процесса. По нашему мнению, преподаватели будут членами производственных коллективов, а инженеры предприятий вынуждены будут участвовать в подготовке профессионально-ориентированных на производство студентов. Все это уже было, когда страна была ориентирована на свои отечественные технологии. Сейчас есть увлечение западными технологиями с их красивым дизайном, с маркетинговыми ходами, отсюда дальнейший технологический прогресс попал в зависимость от западных стран. Но сегодня, как в образовательных, так и в технических, экономических, цифровых технологиях страна находится в условиях «догоняющей», а надо создавать свои инновационные технологии, не заимствовать западные, не позволять манипулировать нашим экономическим развитием через проданные технологии как в инженерной деятельности, так и в образовательной.

#### **Литература:**

1. Барабанова С.В., Крайсман Н.В., Шагиева Р.В. Право и мораль в образовательных отношениях: взгляд из России на США и Великобританию / С.В. Барабанова, Н.В. Крайсман, Р.В. Шагиева // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Юридические науки. – 2014. - № 4. – С. 75-83.
2. Богоудинова Р.З. Образование в контексте социокультурной модернизации современного общества / Р.З. Богоудинова // Управление устойчивым развитием. – 2016. - № 4 (05). – С. 95-100.
3. Богоудинова Р.З. Социальный смысл модернизационных процессов в образовании / Р.З. Богоудинова // Вестник Казанского технологического университета. – 2012. – Т. 15. - № 17. – С. 312-315.
4. Богоудинова Р.З., Иванов В.Г., Шагеева Ф.Т. Научно-педагогические стратегии профессионального образования в исследовательском университете / Р.З. Богоудинова, В.Г. Иванов, Ф.Т. Шагеева // Монография. Редакционно-издательский центр «Школа». Казань. – 2017. – 328 с.
5. Крайсман Н.В. Межконфессиональное и межкультурное взаимодействие студентов, обучающихся по химическим направлениям университета штата Аризона / Н.В. Крайсман // Вестник Казанского технологического университета. - 2011. - № 5. - С. 256-258.
6. Kraysman N.V. Dialogue of Cultures and Confessions at University of the USA / N.V. Kraysman // International Conference on Interactive Collaborative Learning, ICL 2013. - 2013. - С. 114-116.
7. Крайсман Н.В., Богоудинова Р.З. Языковая подготовка студентов технических вузов в условиях интеграции России в мировое экономическое пространство / Н.В. Крайсман, Р.З. Богоудинова // Казанский педагогический журнал. – 2018. - № 4 (129). – С. 147-153.
8. Крайсман Н.В., Фушель Д.Д. Система высшего образования во Франции: слабые стороны, парадоксы и задачи университетов / Н.В. Крайсман, Д.Д. Фушель // Современные проблемы науки и образования. - 2015. - № 2-2. - С. 373. (1)
9. Пичугин А.Б., Крайсман Н.В. Исторический опыт деятельности образовательных учреждений дореволюционной России в свете современных социокультурных условий формирования гражданской идентичности / А.Б. Пичугин, Н.В. Крайсман // Современные проблемы науки и образования. – 2016. - № 5. – С. 206.
10. Шагеева Ф.Т. Педагогическое мастерство преподавателя инженерного вуза: пути совершенствования / Ф.Т. Шагеева // Высшее образование в России. – 2017. - № 10. – С. 88-93.
11. Шагеева Ф.Т., Галиханов М.Ф., Стрекалова Г.Р. Развитие предпринимательских компетенций будущего инженера как фактор успешной профессиональной карьеры / Ф.Т. Шагеева, М.Ф. Галиханов, Г.Р. Стрекалова // Высшее образование в России. – 2018. – Т. 27. - № 2. – С. 47-55.

**Педагогика**

**УДК:376.3**

**старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики Болдинова Ольга Геннадьевна**  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону);  
**ассистент кафедры коррекционной педагогики Курушина Олеся Владимировна**  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

### **ИННОВАЦИОННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

*Аннотация.* В статье раскрыты проблемы коммуникативного развития дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, пути компенсации и коррекции речи, обоснованы эффективные инновационные направления речевого развития детей.

*Ключевые слова:* дошкольники, коммуникация, ограниченные возможности здоровья.

*Annotation.* The article reveals the problems of communicative development of preschool children with disabilities, ways of compensation and correction of speech, justified effective innovative directions of speech development of children.

*Keywords:* preschool children, communication, limited opportunities of health.

**Введение.** Необходимость коммуникативного развития связана с увеличением численности дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. Многочисленную группу составляют дошкольники с общим и системным недоразвитием речи. Данная тенденция обусловливается рядом неблагоприятных факторов: течение беременности, родовые травмы, осложнения и заболевания в перинатальном периоде, загрязнение экологии, которые в совокупности влияют на физическое здоровье, психическое и интеллектуальное развитие ребенка.

Нарушение речевых функций влечет за собою отрицательное влияние на все сферы личности ребенка. По мнению Т.Б. Филичевой, затрудняется развитие познавательной деятельности, нарушаются многие формы общения и межличностного взаимодействия. Изучение словаря является главным направлением исследований в области детской речи. Приоритетным направлением становится обогащение словаря, его закрепление и активизация, так как совершенствование речевого общения невозможно без расширения активного и пассивного словарного запаса ребенка, особенно в современных условиях информатизации и цифровизации.

По данным Г.Р. Шишкиной, И.А. Зиминой и др., без усвоения новых слов невозможно развитие познавательной сферы и понятийного мышления ребенка. Развитие коммуникативной сферы дошкольников, в частности обогащение их словарного запаса, - одна из приоритетных задач обучения и воспитания в дошкольной образовательной организации. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования в содержание образовательных областей включает социально-коммуникативное, познавательное и речевое развитие, обучения и воспитания детей, в том числе и с ограниченными возможностями здоровья. Поэтому дошкольники с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и с речевыми нарушениями, находятся в условиях инклюзии, где предусматривается возможность создания индивидуально-дифференцированных образовательных направлений коммуникативного развития.

Современный анализ контингента детей дошкольных образовательных организаций показывает, что в группах общеразвивающей направленности находятся дети с различными нарушениями слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, эмоционально-волевой сферы, интеллекта. Такой широкий диапазон особенностей и различий в развитии детей с ограниченными возможностями здоровья требует модернизации методик и технологий диагностики и коррекции, находить новые средства обучения и развития, позволяющие решать вопросы компенсации в физическом и психологическом развитии и помочь каждому ребенку индивидуально максимально адаптироваться в жизни.

**Изложение основного материала статьи.** На протяжении ни одного десятка лет посвящено большое количество исследований развития детей с ограниченными возможностями здоровья Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, Р.Е. Левиной, Л.И. Беляковой, Е.М. Мастюковой, Л.И. Плаксиной, М.С. Певзнера и многие другие, чей вклад бесценен. В современных условиях обучения и воспитания дошкольников с ОВЗ в условиях инклюзии, возникает необходимость в создании новых эффективных инновационных направлениях речевого развития детей. Сложность организации педагогического процесса в том, что в одной группе общеразвивающей направленности находятся дети с различными нозологиями, при этом имеют сочетанные нарушения. Педагогам необходимо, прежде всего знать особенности развития в соответствии с нозологией, в нашем исследовании мы рассматриваем дошкольников с задержкой психического развития, с ментальными нарушениями, с нарушениями зрения, тяжелыми нарушениями речи.

Дошкольникам с задержкой психического развития, по мнению С.Г. Шевченко, характерен замедленный темп формирования высших психических функций и относительно стойкие состояния незрелости эмоционально-волевой сферы и недостаточности интеллекта, плохая память (требуется больше времени на запоминание информации, трудно удерживать информацию), невнимательность, сложности понимания, речевые трудности и отсутствие тяги к обучению. И.А. Симонова отмечает поведенческие проблемы, странное или не уместное поведение, нет или ограниченный самоконтроль, болезненное восприятие критики. А наличие замедленного, своеобразного и нарушенного темпа речевого развития тормозит социализацию ребенка в целом.

Дети с ментальными нарушениями, по мнению многих ученых (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, К.С. Лебединская и др.) имеют состояния, при которых наблюдаются необратимые и стойкие нарушения познавательной и психической деятельности, причиной которого является органическое повреждение коры головного мозга, также недоразвитие в эмоционально-волевой сфере, восприятии пространства и времени, речи, которое характеризуется скудным активным и пассивным словарем, недостатками фонетической, лексической, грамматической сторон речи, звукобуквенного анализа и синтеза, восприятия и понимания речи, из-за чего отмечается ограничение потребности в речевом общении.

Дошкольники с нарушениями зрения (И.П. Волкова, М.И. Земцова, Н.С. Костючек, Г.В. Никулина, Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева и др.) овладевают речью, как и зрячие, в процессе общения, но из-за повреждения деятельности зрительного анализатора появляется своеобразие речевого развития, несоответствующее возрастным нормам. Многие дети неспособны к пониманию эмоционального состояния партнера по общению и адекватному самовыражению, трудности восприятия образцов артикуляции вызывают осложнение в формировании фонетической стороны речи, овладении словарным запасом. У дошкольников с нарушением зрения словесные системы связей формируются без необходимой опоры на наглядные образы, что приводит к обеднению конкретных значений слов, отсутствию необходимого запаса слов, недоразвитие смысловой стороны речи. Слабая концентрация внимания, объем и устойчивость, быстрое забывание информации, рассеянность характеризует особенности речи дошкольников.

Тяжелые нарушения речи у детей (Л.И. Белякова, Л.В. Лопатина, Е.М. Мастюкова, О.Г. Приходько, Т.Б. Филичева и др.) проявляются в недоразвитии фонетико-фонематической, лексико-грамматической и особенно связной сторон речи, и могут сочетаться с неврологической и психопатологической симптоматикой. Также им характерна эмоциональная неустойчивость, нарушение функций активного внимания и памяти, умственной работоспособности, речевого поведения, проявляющегося в незаинтересованности вербального контакта, неумении ориентироваться в ситуациях общения.

Таким образом, рассмотренные характеристики дошкольников с ОВЗ по нескольким нозологическим формам показывают, что данные категории детей полиморфны по симптоматике и проявлениям речевого нарушения. В современном обществе особую актуальность приобретают проблемы их социализации, обучения, развития и одна из главных задач системы образования заключается в готовности образовательной среды к работе с данной категорией детей.



В современных условиях российской системы образования значительно повышаются требования к разработке технологий и содержания по коррекции и развитию коммуникативной стороны речи дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. На сегодняшний день внимание российского общества направлено на инновационные образовательные технологии, критерием которых является повышение эффективности образовательного процесса. Широко используются в коррекционно-педагогическом процессе используются инновационные информационно-коммуникационные логопедических технологии, направленные на побуждение детей к речевой деятельности, стимулирования речевой активности, создание интереса к занятиям с первых минут и удержания этого интереса на всем его протяжении. В работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, а также с нормативным развитием применяются презентации, позволяющие предоставлять информацию в игровой форме, ярко, образно, с привлечением внимания детей движением, звуком, мультипликацией, при этом сопровождается обучающим и развивающим характером. В литературе много примеров использования интерактивных технологий «Дельфа-142», «Логомер», «Игры для Тигры» и др. которые позволяют решать разнообразные логопедические задачи.

В нашем исследовании для дошкольников с ограниченными возможностями здоровья мы использовали универсальное дидактическое пособие «Логико», сочетающий высокий уровень разработок отечественной педагогической школы и европейское качество изготовления. Суть которого состоит в том, что на контрольный планшет прикрепляются комплекты карточек по основным направлениям речевого развития, в процессе игры ребенок осваивает способы организации индивидуальной и/или коллективной деятельности в овладении логическими операциями и осваивает речевые задачи.

Вставив карточку в планшет, ребенок отвечает на поставленный вопрос, передвигая и фиксируя цветную фишку напротив выбранного ответа, а самостоятельная проверка результата позволяет повысить интерес к деятельности. Каждый комплект карточек направлен на освоение логопедических задач, а и целый комплекс развивающих задач: активизирует внимание и память ребёнка; развивает мелкую моторику, восприятие, логические операции; увеличивает словарный запас.

Мы в своем исследовании разработали содержание работы по использованию пособия «Логико», которое способствует развитию коммуникативной стороны речи дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, затрагивая все стороны речевого и интеллектуального развития, даже у дошкольников с сочетанными нарушениями.

Содержание коррекционной работы с использованием пособия «Логико» с дошкольниками с ограниченными возможностями здоровья на занятиях по коммуникативному развитию проходило в определенной последовательности, с учётом возрастных особенностей детей; их речевых возможностей, на основе когнитивного, эмоционального, деятельностного и рефлексивного компонентов.

Для дошкольников с ограниченными возможностями здоровья проводили занятия в определенной последовательности:

- на объяснение значения слов и частей предметов. Для этого в «Логико» использовали карточку с заданием - «Найди предметы, которые называются, одним словом. Целью было знакомство с разными значениями многозначных слов (нос, кисть, ключ, ножка, ручка, игла). Детям задавался вопрос: Рассмотрите картинку и найди все ключи, ручки, ножки и т.д. ребенок сравнивал и находил кисть виноградную и кисть руки, нос корабля и нос человека, иглу швейную и медицинскую. Затем предлагалось найти игровые муляжи и сравнить их, назвав для чего они необходимы, как их применяют, какую функцию они несут. После освоения понятийно-функционального применения дети составляли предложения из двух (трех, четырех) слов по картинке.

- на образование множественного числа существительных, согласование с числительными. С помощью карточки «Логико» ребенку задали вопрос: «Каких предметов много?», для этого необходимо ребенку назвать слова в именительном падеже множественного числа и в родительном падеже единственного и множественного числа. «Что нарисовано на картинке?» необходимо перечислить: шары, карандаши, маки, ложки, иглы, березы. Затем спрашивали «Здесь нарисовано много... шаров, карандашей, маков, ложек, иголок, берез». И только потом шло соотношение «Сколько чего нарисовано? (Три шара и т.д.). Для целостного понимания категориальности слова и развития у ребенка коммуникации предлагали обсудить на наглядном материале «Что делают с этими предметами, для чего они предназначены? (Шары надувают, ими украшают, в них играют, из них делают игрушки и т.д.).

- образование уменьшительно-ласкательной формы. Для этого в «Логико» применяли карточку с заданием - «Назови животных и их детенышей. Отрабатывая разные способы образования наименований детенышей животных. Детям задавали вопросы: «Кто нарисован на картинке?» (Курица и цыпленок, кошка и котенок и т.д.). «Кого ты видишь на картинке?» (Курицу с цыпленком, кошку с котенком и т.д.). «Названия каких детенышей отличаются от названий взрослых животных?» (Собака - щенок, корова - теленок, и.д.). предлагали досказать словечко закончив предложения: «у курицы много...(цыплят), у лошади двое...(жеребят)», что способствует закреплению освоенной темы ранее. Только потом предлагаем описать как выглядит, к каким животным относится, какие привычки, как кричит, каково предназначение.

- на различение оппозиционных звуков и воспроизведения слов с различным звуко-слоговым составом. В «Логико» использовали карточку - «Назови картинки и найди слова, сходные по звучанию». Обучая детей выделять и называть звуки, определять количество слогов и соотносить сходные по звучанию однослоговые и двуслоговые слова. Шар-пар, мак-рак, жук-лук, еж-нож, игла-пила, мишка-мышка. Дошкольником необходимо сравнить: с какого звука начинаются эти слова, назвать слова, в которых один слог (шар, мак, жук, лук, рак, пар, еж, нож); два слога (игла, мишка, мышка, пила), определить количество звуков в каждом слове, назвать первый, второй, третий звук в словах определив гласные или согласные, твердые или мягкие, придумать другие слова, сходные по звучанию из предложенных слов, но обязательно на наглядном материале.

- на понимание антонимов. Детям из «Логико» предлагалась карточка «Каким было - каким стало», которая позволяет сравнить, какими были эти предметы из обихода и какими стали (целая-разбитая чашка, глаженная – мятая рубашка и т.д.), затем предлагается анализ, что еще может обладать такими свойствами, какими еще могут быть эти объекты. Например, слон - индийский, африканский, цирковой, большой, голодный, грустный, усталый; зонт- складной, цветной, женский, мужской, автоматический. Что может быть густое, жидкое, узкое, широкое, новое, старое, мягкое, ровное, гладкое, простое, сложное, высокое, низкое?

Можно ли превратить одно свойство в другое? Может ли мокрое стать сухим? Больной - здоровым? Мятое - глаженным? После подробного анализа дети составляли рассказ по картинке с учетом всех изучаемых характеристик.

- на образование относительных прилагательных. С этой целью в «Логико» использовалась карточка – «Что сделано из одного материала». Дошкольникам с ограниченными возможностями здоровья приходилось визуально определить какой объект по фактуре изображен бумажный, деревянный, резиновый, стеклянный, металлический кожаный, при этом указав из какого материала сделаны вещи, а могут ли быть из другого материала изготовлены, как правильно называются, и только в завершении предлагали составить рассказ по картинке и сравнить, по тяжести, по размеру, цвету и т.д.

Таким образом, компенсировать проблемы коммуникативного развития дошкольников с ограниченными возможностями здоровья возможно, когда в дидактическом материале содержится междисциплинарный подход, сочетающий развитие психических и речевых процессов.

**Выводы.** Положительный опыт инклюзивного образования в России, в рамках целевых ориентиров предполагает включение в содержание обучения эффективных инновационных направлений речевого развития детей. Ежегодное увеличение дошкольников с ограниченными возможностями здоровья предполагает пересмотр традиционных технологий и поиск инновационного содержания, методов, средств и условий обучения, сочетающих в себе интеграцию образовательных областей в соответствии с ФГОС ДО.

Использование на занятиях по коммуникативному развитию с дошкольниками с ограниченными возможностями здоровья пособия «Логико» предполагало последовательность, доступность, учет возрастных особенностей и гендерных предпочтений, основанных на речевых возможностях. Обучение выстраивалось педагогами и специалистами на основе компонентов: когнитивного, эмоционального, деятельностного и рефлексивного.

Таким образом, данные пути компенсации и коррекции речи у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья вызвали получить положительную динамику, а также сократить время подготовки.

#### **Литература:**

1. Болдинова О.Г. Социализация дошкольников с ОВЗ в условиях инклюзии. - Ростов-на-Дону, 2018.
2. Курушина О.В., Курушина О.В. Формирование межфразовых связей в повествовательных высказываниях у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. // В сборнике: Исследования молодых ученых: психолого-медико-педагогические проблемы современного образования Материалы Всероссийской научно-практической студенческой конференции. 2017. С. 147-150.
3. Приходько О.Г. Актуальные проблемы логопедии в современном образовании детей с ограниченными возможностями здоровья. // В сборнике: Логопедическая помощь в условиях специального и инклюзивного образования: традиции и инновации Сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции. 2019. С. 209-216.
4. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Итоги и результаты международного симпозиума логопедов «Специфические языковые расстройства у детей: вопросы диагностики и коррекционно-развивающего воздействия». // Дефектология. 2019. № 1. С. 66-71.

**Педагогика**

**УДК: 37**

**аспирант кафедры педагогики, старший преподаватель  
кафедры психологии Болтаева Лейла Шантовна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
«Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный)

### **ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ**

*Аннотация.* Статья посвящена анализу концепций становления и развития этнической идентичности личности в процессе воспитания и социализации. В работе показано, что этническая самоидентификация личности осуществляется под влиянием культуры и общества, а также при самостоятельном конструировании индивидом своей идентичности. Представлено содержание этнической идентичности на различных возрастных этапах развития личности, а также возрастные особенности когнитивно-эмоционального процесса осознания себя представителем этнической общности.

*Ключевые слова:* этническая идентичность, процесс этнической самоидентификации, формирование этнической идентичности, этапы формирования этнической идентичности.

*Annotation.* The article is devoted to the analysis of the concepts of formation and development of ethnic identity in the process of education and socialization. The paper shows that the ethnic self-identification of a person is influenced by culture and society, as well as by the individual's independent construction of his identity. The article presents the content of ethnic identity at different age stages of personality development, as well as age-related features of cognitive-emotional process of self-awareness as a representative of ethnic community.

*Keywords:* ethnic identity, process of ethnic self-identification, formation of ethnic identity, stages of formation of ethnic identity.

**Введение.** Актуальность исследования обусловлена тем, что проблема этнической идентичности в российской обществу, а также особенности ее формирования, детерминированные изменениями идентификационных ориентиров, культурных норм наряду с другими общественными процессами, в последние десятилетия характеризуется повышенным интересом. При этом отмечается, что существуют определенные закономерности процесса этнической самоидентификации личности.

Изучение этих возрастных закономерностей становления этнической идентичности под воздействием культуры и общества и выступило целью данной работы.

**Изложение основного материала статьи.** Л.С. Выготский в своей культурно-исторической концепции развития поведения и психики считал, что именно воздействие общества и культуры способствует развитию человека, а социальную (культурно-историческую) детерминацию идентичности личности определял как

основополагающую, не умаляя, конечно, значения активности и наследственности индивида [3]. Г.Г. Шпет и другие исследователи отмечали, что отождествление индивидом себя с определенной этнической общностью и обособление от других отражается на переживании своего тождества с конкретной этнической общностью при отделении от других общностей [13], [18]. При этом многие исследователи показывают, что идентичность способствует реализации потребности в причастности и принадлежности, отражающей взаимосвязь личности и общности.

В современной науке приводятся данные исследований, в которых уточняются и конкретизируются возрастные границы этапов развития этнической идентичности. Так, работы С.А. Баклушинского и Н.Г. Орловой [1], А.М. Грачевой [4], Дж. Марсиа [20], Ж.-Ж. Пиаже [10], О.Л. Романовой [11], И.А. Снежковой [14], В.С. Собкина [12], Г. Тэджфела [21], В.Ю. Хотинец [17], Э. Эриксона [19] и др. посвящены изучению этнической идентичности в процессе ее становления.

Л.Н. Гумилев отмечал, что принадлежность к этносу не является врожденной [5], а приобретается в процессе социализации личности. Первой концепцией, отражающей развитие у ребенка процесса осознания принадлежности к этнической группе посредством создания когнитивных моделей, сопровождающегося этническими чувствами, предложил Ж.-Ж. Пиаже. Швейцарский исследователь считал, что в процессе становления этническая идентичность проходит ряд этапов, которые соотносимы со стадиями психического развития личности [10]:

На первом этапе – от 3 до 7 лет – определяются фрагментарные и несистематичные знания о своей этнической принадлежности. На втором этапе – 8-10 лет осуществляется четкая идентификация со своей этнической общностью, связанная с выдвиганием оснований этнической идентификации (национальность родителей, место рождения, родной язык и т.д.). К 10-11 годам отмечается полная этническая идентичность с усвоением этнодифференцирующих признаков и специфики традиций бытовой культуры

Согласно концепции Э. Эриксона, каждой стадии психического развития отвечают присущие конкретному обществу ожидания, которые индивид может оправдать или не оправдать, и тогда он либо включается в данную общность, либо отвергается ею. По мнению исследователя, «психосоциальное развитие по стадиям жизненного цикла совершается при условии наличия средневераоятного окружения и предполагает сепарацию ребенка от родителей, наличие конкретных навыков и потребностей, осознание себя членом конкретных социальных групп, гражданином конкретной страны» [19, с. 57].

Многие ученые подчеркивают, что формирование эгоидентичности, отражающейся на целостности личности, продолжается на протяжении всей жизни человека [2], [7], [15], [16], [19].

Важнейшим механизмом формирования этнической идентичности являются, согласно Э. Эриксону, последовательные идентификации ребенка до 10 лет со взрослым, которые составляют необходимую предпосылку развития его психосоциальной идентичности. К 10–11 годам идентичность присваивается, а к 12–13 годам происходит формирование эгоидентичности (целостности) личности и выработка единой картины мировосприятия [19].

Исследователи К. Окампо, М. Бернал, П. Найт [9], О.Л. Романова [11] и др. отмечают, что первые признаки диффузной идентификации с этнической группой проявляются у детей 3-4 лет. Они построены на восприятии ярких внешних различий (внешности, цвете кожи, волос, элементах материальной культуры, обычаях, языке). Сознательное отнесение себя к определенному этносу и использование этнических ярлыков происходит раньше, чем ребенок начинает осознавать константность этнических характеристик, связанных с чувством их неизменности и устойчивости. При этом, если осознание неизменности половых характеристик наступает в 2-2,5 года, то расовых – в 8-9 лет, а этнических, связанных со сложными механизмами социокультурной идентификации и межпоколенной передачи информации – не ранее 12-13 лет [15, с. 244-247].

О.Л. Романова, изучая процесс развития этнической идентичности детей и подростков, отмечает, что формирование представлений об этнической принадлежности происходит от осознания внешнего, лежащего на поверхности сходства членов этнической общности, к осознанию их глубинного единства [11]. Согласно К. Окампо, М. Бернал, П. Найт, в 8-9 лет осуществляется сознательное отнесение ребенком себя к определенному этносу и начинают использоваться этнические ярлыки [9, с. 125-127], что, по мнению О.Л. Романовой, сопровождается повышением способности восприятия, описывания и интерпретации этнических признаков до 9-10 лет, а в 10-11 лет приводит к росту осведомленности о групповых различиях, связанных с восприятием своего сходства с этносом, своего отличия от других групп, и формированию способности давать себе правильное этническое самоназвание [11].

Другими словами, к младшему подростковому возрасту, когда рефлексия приобретает первостепенное значение, этническая идентичность становится «реализованной», по Э. Эриксону «данной» или «присвоенной». Будучи в подростковом возрасте (12–13 лет), человек пытается выработать единую картину мировосприятия, в которой все усвоенные ценности, оценки должны быть синтезированы [19, с. 104-105].

Сторонники теории когнитивного развития К. Окампо, М. Бернал и П. Найт считают, что этнические константы, утверждаясь в сознании подростка (11-12 лет), способствуют формированию собственной этнической идентичности [9].

Дальнейшее формирование этнической идентичности отражено в теориях Г. Тэджфела [21], К. Окампо, М. Бернал, П. Найт [15], И.А. Снежковой [14], В.Ю. Хотинец [17]. Так, Г. Тэджфел выделяя три стадии в формировании этнической идентичности, считал, что до 11-12 лет индивид самоопределяется как член некоторой социальной категории, далее он включает в свой образ характеристики своей этнической группы, усваивает нормы и стереотипы поведения своей социокультурной группы, а в 12-13 лет эти нормы и стереотипы поведения становятся внутренними регуляторами его социального поведения [21].

Согласно К. Окампо, М. Берналу и П. Найту, в этом возрасте (12-13 лет) происходит осознание неизменности основных психосоциальных и социокультурных характеристик, а к 16-17 годам – формирование сложных механизмов социокультурной идентичности и межпоколенной передачи информации, что приводит к завершению формирования этнической идентичности и процесса поэтапного осознания неизменности основных психосоциальных характеристик [9].

В работах И.А. Снежковой [14], В.Ю. Хотинец [17] мы находим следующую периодизацию развития этнической идентичности. Начальный этап (с 6-7 лет) характеризуется нечетким осознанием детьми общего с людьми своей национальности и немотивированным выбором своей этнической принадлежности, слабыми этническими знаниями. На данном этапе происходит формирование этнической самоидентификации по

принципу «Я такой же, как окружающие». Следующий этап (с 11-12 лет) связан с осознанием отношения к своему этносу и формированием системы представлений и оценок об этнокультурных и этнопсихологических особенностях своего народа в сравнении с иноэтническим окружением. На этой стадии этническая самоидентификация строится по принципу «Я такой же, как мой народ». Третий этап (с 16-17 лет) характеризуется укреплением осознания своей этнической принадлежности, формированием мотивации выбора этнической группы. Этническая самоидентификация осуществляется по принципу «Я – представитель своего народа».

А с 18-22 лет, по мнению В.Ю. Хотинец, на основе знаний о своей и чужих этнических группах (уникальности истории, религия, общности предков и т.д.) образуется система этнодифференцирующих признаков, и этническая самоидентификация руководствуется принципом «Мы-Они» [17].

Отметим, что существуют две точки зрения относительно последовательности возникновения когнитивных и аффективных компонентов этнической идентичности в процессе ее становления. Одни считают, что этнические предпочтения формируются лишь к 9-10 годам на основе достаточно значительных этнических знаний и представлений (Ж.Ж. Пиаже, Г. Тэджфел, К. Окампо, М. Бернал, П. Найт, О.Л. Романова, И.А. Снежкова, В.Ю. Хотинец и др.).

Другие исследователи доказывают, что детские предпочтения этнических групп не всегда коррелируют с информированностью об этих группах, в связи с тем, что этнические предубеждения могут предшествовать какому-либо знанию. Так, С.А. Баклушинский и Н.Г. Орлова считают, что «этнический ярлык», получаемый ребенком от ближайшего социального окружения на начальных стадиях развития его представлений о себе, первоначально никак не соотносится с его этнической осведомленностью, но «начиная с подросткового возраста, этническая компетентность является одним из определяющих факторов этнической самоидентификации» [1, с. 251].

Т.Г. Стефаненко в своих работах указывает, что этническая идентичность формируется в процессе онтогенеза на основе развития когнитивных и эмоциональных представлений об этнической общности, к которой принадлежит индивид [15].

По мнению Дж. Марсиа, не все люди обладают «достигнутой» идентичностью, как отмечал Э. Эриксон. Исследователь утверждает, что возможно не только психосоциальное формирование идентичности, но и самостоятельное конструирование идентичности, осуществляемое на основе синтеза «данной» или «присвоенной» идентичности и процесса самостоятельного принятия решений о том кем человеку стать, к какой социальной группе присоединиться, чьи убеждения и ценности разделять и усваивать [20]. Исходя из этих размышлений, Дж. Марсиа предлагает разделять «предрешенные» идентичности как «данные» (или «присвоенные») и «достигнутые» как самостоятельно «сконструированные» идентичности [20].

Учитывая тот факт, что не все люди характеризуются прочным ощущением этнической идентичности, Дж. Марсиа предлагает свое видение процесса формирования этнической идентичности – модель последовательного формирования статусов идентичности с учетом социокультурных условий [20]. По мнению исследователя, последовательность стадий развития этнической идентичности и их временные границы не являются универсальными для всех народов и социальных ситуаций, и в зависимости от социального контекста они могут ускоряться или замедляться. При этом автор выделяет четыре статуса идентичности, которые, по его мнению, совсем необязательно будут сменять друг друга в нижеуказанной последовательности:

- предрешенная идентичность, отражающая досрочное четкое присваивание этнических характеристик на основе этничности без предварительного анализа относительно этнической принадлежности. При этом возможны как положительные, так и отрицательные чувства по поводу своего происхождения;

- диффузная или размытая идентичность, характеризующаяся отсутствием интереса или слабой активности в исследовании этнических идентификационных маркеров;

- мораторий как состояние перехода от «диффузной» либо «предрешенной» идентичности к «достигнутой», связанного с исследованием своей этнической принадлежности и конструированием собственной идентичности;

- достигнутая идентичность, обусловленная зрелостью в принятии решений, построенных на наличии ясного понимания и четкого принятия своей этничности.

Модель Дж. Марсиа о последовательном формировании статусов идентичности предоставляет возможность для изучения относительной частоты различных направлений психологического развития и тех социокультурных обстоятельств, которые определяют выбор путей в развитии этнической идентичности личности. Более того на основе данной модели возможно устанавливать сравнение паттернов развития этнической идентичности людей, принадлежащих к различным этническим группам в поликультурном обществе и устанавливать социокультурные условия ее формирования.

**Выводы.** Таким образом, несмотря на то, что этнический статус остается неизменным на протяжении всей жизни человека, формирование этнической идентичности происходит в процессе воспитания личности под влиянием факторов социокультурного контекста развития личности и самостоятельного конструирования личностью своей идентичности. Этническая идентичность в процессе становления может характеризоваться досрочным ее принятием, диффузностью и прочностью, отражая эмоционально-оценочное осознание своей принадлежности к этнической группе. При этом, подчеркнем, что не все люди достигают прочного ощущения собственной этнической идентичности.

#### Литература:

1. Баклушинский С.А., Орлова Н.Г. Особенности формирования этнической идентичности в мегаполисе // Этнос. Идентичность. Образование / Труды по социологии образования. –Т. IV. – Вып. VI. – М., 1998. – С. 248-267.

2. Верещагина М.В. Влияние социального контекста на характер этнической идентичности и этноtolерантной культуры // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – №34 (74). Аспирантские тетради. – Ч. I. (Общественные и гуманитарные науки): Научный журнал. – СПб., 2008. – С.106-110.

3. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5-е, испр. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.

4. Грачева А.М. Психосемантический сопоставительный анализ особенностей категорий сознания русских и еврейских старшеклассников в области межнационального общения // Ценностно-нормативные ориентации старшеклассника. – М., 1995. – С. 99-111.

5. Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера Земли / Под ред. В.С. Жекулина; [Вступ. ст. Р.Ф. Итса]. – 3-е изд. стер. – Л.: Гидрометеониздат, 1990. – 526 с.
6. Идрисова Ю.А. Формирование позитивной этнической идентичности старших подростков: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.07. – Самара, 2007. – 200 с.
7. Кросс-культурная психология: актуальные проблемы: Сб. статей / Под ред. Л.Г. Почебут, И.А. Шмелевой. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2005. – 377 с.
8. Лебедева Н.М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию. – М.: Старый сад, 1999. – 158 с.
9. Левкович В.П., Паикова Н.Г. Проблемы формирования этнического самосознания у детей в работах зарубежных авторов // Советская этнография. – 1973. – №5. – С. 123-131
10. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Сост., новая ред. пер. с фр., коммент. В.А. Лукова, В.А. Лукова. – М.: Педагогика-Пресс, 1994. – 526 с.
11. Романова О. Развитие этнической идентичности у детей и подростков: Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1994. – 24 с.
12. Собкин В.С. Образование и этническое неравенство // Этнос. Идентичность. Образование. Труды по социологии образования. – Том IV. – Выпуск VI / Под ред. В.С. Собкина. – М.: Центр социологии образования РАО, 1998. – С. 156-173.
13. Собкин В.С., Климова Т.А. Лев Выготский: кто мы, откуда и куда? (К вопросу о национально-религиозной идентичности) // Культурно-историческая психология, 2018. – Т. 14. – № 1. – С. 116-125.
14. Снежкова, И.А. К проблеме изучения этнического самосознания детей и юношества (по материалам Киевской и Закарпатской областей) // Советская этнография, 1982. – № 1. – с. 80-88.
15. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: Учебник для вузов. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 368 с.
16. Трофимова Л.С. Особенности формирования идентичности. – М.: 2007. – 217 с.
17. Хотинец, В.Ю. Психологические характеристики этнокультурного развития человека // Вопросы психологии, 2001 – № 5. – С. 60-73.
18. Шпет Г.Г. Введение в этническую психологию // Шпет Г.Г. Психология социального бытия. – М.: Институт практической психологии, Воронеж: МОДЭК, 1996. – 253 с.
19. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М.: Флинта. Московский психолого-педагогический институт, Прогресс. 2006. – 341 с.
20. Marcia J. Identity in Adolescence // Handbook of Adolescent Psychology. – N.Y., 1980. – P. 159-187.
21. Tajfel H. Turner J.C. The Social Identity Theory of Intergroup Behaviour // Psychology of Intergroup Relations / S. Worchel, W.G. Austin (Eds.). – Chicago, 1986. – P. 15-47.

**Педагогика**

**УДК:371.12**

**магистр Бондарева Светлана Анатольевна**

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);

**старший преподаватель Нуриева Алеся Радиевна**

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);

**кандидат психогических наук, доцент Галич Татьяна Николаевна**

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга)

### **СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОО В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ДОО**

*Аннотация.* В данной статье рассмотрены теоретические аспекты профессиональной компетентности педагогов в современной дошкольной образовательной организации. А также анализированы основные понятия, сущность компетентности педагога ДОО в области безопасности жизнедеятельности в условиях современной дошкольной организации. В работе рассмотрены результаты исследования по данной проблеме.

*Ключевые слова:* компетентность, педагог, дошкольник, исследователь, дошкольное образование, профессионализм, методология, акмеология.

*Annotation.* This article discusses the theoretical aspects of the professional competence of teachers in a modern preschool educational organization. And also analyzed the basic concepts, the essence of the competence of the teacher of DOO. The paper considers the results of a study on this problem.

*Keywords:* competence, teacher, preschooler, researcher, preschool education, professionalism, methodology, acmeology.

**Введение.** В современных условиях проблема достижения качества дошкольного образования детей находится в непосредственной зависимости от безопасностью их жизнедеятельности и во многом она определяет интерес общества к состоянию профессиональной компетентности воспитателей. Обеспечение высоких образовательных результатов у детей дошкольного возраста, определенных в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, возможно лишь при соответствующем уровне профессиональной компетентности воспитателей в дошкольных образовательных организациях.

**Изложение основного материала статьи.** В дошкольных образовательных организациях повышение профессиональной компетентности воспитателей является одним из показателей качества дошкольного образования детей. Образовательная парадигма в дошкольном возрасте связана с переходом от традиционных знаниевых ценностей образовательных результатов на ценности личностного развития детей [5].

В основном документе, ориентирующем содержание образования в дошкольном возрасте, ФГОС ДО формирование у ребенка значимости здоровья, ценности здорового образа жизни, обучение безопасности жизнедеятельности становится основной задачей педагогической деятельности воспитателя в условиях дошкольных образовательных организаций. Формирование в дошкольном возрасте потребности в безопасном образе жизни, формирование установок на безопасное поведение в окружающем мире, установок личности на социальные нормы поведения должны лечь в основу основной образовательной программы дошкольной образовательной организации.

Критерием результативности освоения основной образовательной программы в ДОО должно стать сохранение и укрепление здоровья детей в дошкольном возрасте, лежащих в основе развития личностных, регулятивных и познавательных универсальных учебных действий.

В понятие компетентность воспитателя необходимо включить его ценностно-смысловое отношение к тем целям и результатам профессиональной педагогической деятельности, которые проявляются в осознанном исполнении трудовых функций.

Позицию педагога дошкольной образовательной организации определяется всей совокупностью образовательной окружающей среды. На ее формирование оказывает существенное влияние процесс постдипломного образования, участие в программах дополнительного профессионального образования, активность самого педагога в вопросах профессионального саморазвития.

Являясь оценочной категорией, компетентность выступает субъективной характеристикой педагога в системе дошкольного образования и включает в себя не только профессиональные знания и умения, без которых невозможна организация образовательного процесса с детьми, но и его установки, и позиции, реализуемых объективно в профессиональной деятельности.

Профессиональную компетентность воспитателя в ДОО необходимо рассматривать с точки зрения того, насколько она позволяет решать поставленные перед ним в ФГОС ДО задачи, эффективно управлять педагогическими ситуациями в образовательном пространстве дошкольной организации и поэтому она состоит из тех профессиональных установок, при помощи которых уточняются и практически закрепляются профессионализм и мастерство педагога [1, с. 465].

В дошкольном образовании профессиональная компетентность педагога состоит таких видов компетенций, как [3, с. 28]:

Методологическая компетентность – основа компетентности воспитателя, необходимая для реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования и обеспечивает понимание сущности системно-деятельного подхода в образовательном процессе.

Психолого-педагогическая компетентность основана на знании воспитателем возрастных особенностей дошкольников, особенностей их психического развития, практические навыки и умения применения методики воспитания детей, способность строить образовательную траекторию с каждым ребенком на разных этапах усвоения им основной образовательной программы дошкольного образования.

Коммуникативная компетентность представляет собой практическую способность применения приемов общения, направленных на конструктивное взаимодействие всех участников образовательного процесса.

Исследовательская компетентность опирается на способность воспитателя адекватно поставленным целям и задачам оценить непосредственно образовательную деятельность в дошкольной организации с точки зрения требований ФГОС ДО, анализировать эффективность образовательного процесса в ДОО, состояние методической работы в ДОО.

Презентационная компетентность построена на умении представить полученный положительный педагогический опыт своей деятельности с помощью написания статей в журналах, на педагогических сайтах, в выступлениях на конференциях разного уровня т.д.

В современных условиях проблема достижения качества дошкольного образования детей находится в непосредственной зависимости от безопасности их жизнедеятельности и во многом она определяет интерес общества к состоянию профессиональной компетентности воспитателей. Обеспечение высоких образовательных результатов у детей дошкольного возраста, определенных в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, возможно лишь при соответствующем уровне профессиональной компетентности воспитателей в дошкольных образовательных организациях.

В дошкольных образовательных организациях повышение профессиональной компетентности воспитателей является одним из показателей качества дошкольного образования детей. Образовательная парадигма в дошкольном возрасте связана с переходом от традиционных знаниевых ценностей образовательных результатов на ценности личностного развития детей [5].

В основном документе, ориентирующем содержание образования в дошкольном возрасте, ФГОС ДО формирование у ребенка значимости здоровья, ценности здорового образа жизни, обучение безопасности жизнедеятельности становится основной задачей педагогической деятельности воспитателя в условиях дошкольных образовательных организаций. Формирование в дошкольном возрасте потребности в безопасном образе жизни, формирование установок на безопасное поведение в окружающем мире, установок личности на социальные нормы поведения должны лечь в основу основной образовательной программы дошкольной образовательной организации.

Критерием результативности освоения основной образовательной программы в ДОО должно стать сохранение и укрепление здоровья детей в дошкольном возрасте, лежащих в основе развития личностных, регулятивных и познавательных универсальных учебных действий.

В понятие компетентность воспитателя необходимо включить его ценностно-смысловое отношение к тем целям и результатам профессиональной педагогической деятельности, которые проявляются в осознанном исполнении трудовых функций.

Позицию педагога дошкольной образовательной организации определяется всей совокупностью образовательной окружающей среды. На ее формирование оказывает существенное влияние процесс постдипломного образования, участие в программах дополнительного профессионального образования, активность самого педагога в вопросах профессионального саморазвития.

Являясь оценочной категорией, компетентность выступает субъективной характеристикой педагога в системе дошкольного образования и включает в себя не только профессиональные знания и умения, без которых невозможна организация образовательного процесса с детьми, но и его установки, и позиции, реализуемых объективно в профессиональной деятельности.

Профессиональную компетентность воспитателя в ДОО необходимо рассматривать с точки зрения того, насколько она позволяет решать поставленные перед ним в ФГОС ДО задачи, эффективно управлять педагогическими ситуациями в образовательном пространстве дошкольной организации и поэтому она состоит из тех профессиональных установок, при помощи которых уточняются и практически закрепляются профессионализм и мастерство педагога [1, с. 465].

В дошкольном образовании профессиональная компетентность педагога состоит из таких видов компетенций, как [3, с. 28]:

Методологическая компетентность – основа компетентности воспитателя, необходимая для реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования и обеспечивает понимание сущности системно-деятельного подхода в образовательном процессе.

Психолого-педагогическая компетентность основана на знании воспитателем возрастных особенностей дошкольников, особенностей их психического развития, практические навыки и умения применения методики воспитания детей, способность строить образовательную траекторию с каждым ребенком на разных этапах усвоения им основной образовательной программы дошкольного образования.

Коммуникативная компетентность представляет собой практическую способность применения приемов общения, направленных на конструктивное взаимодействие всех участников образовательного процесса.

Исследовательская компетентность опирается на способность воспитателя адекватно поставленным целям и задачам оценить непосредственно образовательную деятельность в дошкольной организации с точки зрения требований ФГОС ДО, анализировать эффективность образовательного процесса в ДОО, состояние методической работы в ДОО.

Презентационная компетентность построена на умении представить полученный положительный педагогический опыт своей деятельности с помощью написания статей в журналах, на педагогических сайтах, в выступлениях на конференциях разного уровня т.д.

Акмеологическая компетентность представляет собой постоянную готовность к профессиональному росту и совершенствованию при помощи умения определить нужные направления и формы педагогической деятельности для профессионального саморазвития.

ИКТ-компетентность основана на умении владеть воспитателем и способности применять им информационный материал, технологии и средства в дошкольном образовании.

Эмоциональная компетентность определяется способностью понимать и принимать собственные чувства, чувства других людей и является необходимым компонентом для формирования самомотивации, для саморегуляции эмоций в отношении с другими и в самом себе.

Исходя из требований профессионального стандарта педагогов дошкольного образования, нами были определены основные пути совершенствования профессиональной компетентности педагога в вопросах безопасности жизнедеятельности в ДОО [6]: работа в методических объединениях, творческих группах; исследовательская, экспериментальная деятельность; инновационная деятельность, освоение новых педагогических технологий; активное участие в педагогических конкурсах, мастер-классах; знакомство с педагогическим опытом, системой работы, авторскими находками; проведение открытых мероприятий по обмену опытом; педагогические чтения; деловые игры; обогащение собственного педагогического опыта.

На основании вышесказанного, можно сделать вывод: основным источником совершенствования профессиональной компетентности педагога в области безопасности жизнедеятельности в дошкольной организации являются обучение и опыт. Профессиональная компетентность характеризуется постоянным стремлением к совершенствованию, приобретению все новых знаний и умений, обогащению деятельности [3, с. 29].

Психологической основой компетентности является готовность к постоянному повышению своей квалификации, профессиональному развитию. Педагог, который не развивается никогда не сможет воспитать творческую, созидательную личность.

Поэтому именно повышение компетентности и профессионализма педагога есть необходимое условие повышения качества в области безопасности жизнедеятельности в дошкольной организации, как педагогического процесса, так и качества дошкольного образования в целом в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом.

Внедрение разработанных нами путей совершенствования профессиональной компетентности педагога в вопросах безопасности жизнедеятельности проводилось на базе МБДОУ «Детский сад № 21» Чистопольского муниципального района РТ. В качестве результатов совершенствования профессиональной компетентности педагога в области безопасности жизнедеятельности в систему работы дошкольного образовательного учреждения нами рассматриваются следующие показатели [4, с. 26]:

1. Повышение уровня здоровья детей в дошкольном учреждении.
2. Уменьшение количества пропусков посещения дошкольного учреждения детьми.
3. Повышение сформированности профессиональной компетентности педагога в вопросах безопасности жизнедеятельности.
4. Оценка отношения родителей к собственному здоровью и здоровью ребенка, удовлетворенность сохранением и укреплением здоровья в ДОУ.

Сформированность профессиональной компетентности педагога в вопросах безопасности жизнедеятельности оценивалось на трех уровнях (высокий, средний и низкий).

Уровни сформированности профессиональной компетентности педагога в вопросах безопасности жизнедеятельности:

1. Высокий уровень:
  - знания педагогов в области безопасности жизнедеятельности систематичные, осознанные и глубокие;
  - отмечается потребность в постоянном пополнении и совершенствовании знаний;
  - умения на уровне навыков;
  - мотивом к здоровьесбережению является понимание ценности здоровья и потребности в его сохранении и укреплении.
2. Средний уровень:
  - знания педагогов в области здоровья и безопасности жизнедеятельности существенны и дифференцированы;
  - умения в области здоровьесбережения сформированы, но применяются не в системе;

- педагоги убеждены в необходимости ведения здорового образа жизни, но не является потребностью для них ценность здоровья и мотивом к здоровьесберегающему поведению.

### 3. Низкий уровень:

- знания педагогов в области здоровья и безопасности жизнедеятельности поверхностны, фрагментарны;  
- характерно равнодушное, нередко негативное отношение к выполнению действий, направленных на сохранение и укрепление здоровья;

- умения и навыки по сохранению здоровья сформированы лишь на уровне выполнения элементарных гигиенических процедур;

- мотивационно-ценностное отношение к здоровью не сформировано.

Для совершенствования профессиональной компетентности педагога в вопросах безопасности жизнедеятельности в систему деятельности дошкольного образовательного учреждения нами, совместно с педагогическим коллективом и руководством дошкольного образовательного учреждения были определены основные направления по реализации комплексного использования здоровьесберегающих технологий для сохранения здоровья дошкольников:

- медицинское направление направлено на решение задач: осуществление мониторинга здоровья дошкольников и педагогов, выявление причин нарушения здоровья, обучение дошкольников и взрослых методам и средствам оздоровления, элементам первой помощи, профилактика коррекция здоровья дошкольников и педагогов, информация и пропаганда здорового образа жизни;

- педагогическое направление связано с решением задач: создание благоприятного психологического климата в коллективе дошкольников и взрослых, обеспечивающего эмоциональное благополучие, полноценное развитие способностей каждого ребенка, психическое здоровье дошкольников и педагогов, ведение мониторинга психического развития дошкольников, коррекционная работа с детьми группы риска, проведение информационно-консультативной деятельности с родителями и педагогами;

- социально-психологическое направление направлено на повышение валеологической грамотности дошкольников и педагогов, родителей, обучение методам и средствам ведения здорового образа жизни, разработка комплексного валеологического подхода к организации учебно-воспитательного процесса, координация деятельности специалистов в валеологическом образовании дошкольников;

- физкультурно-оздоровительное направление обеспечивает проведение мониторинга физического развития и физической подготовленности дошкольников, отбор оптимальных методов и средств оздоровления, подбор эффективных форм деятельности с детьми и взрослыми, поддерживающих интерес к занятиям физической культурой, организация и проведение коррекционной и индивидуальной деятельности;

- координационно-управленческое направление обеспечивает координация деятельности специалистов, занимающихся сохранением здоровья дошкольников, согласование деятельности родителей и педагогов по укреплению и формированию здоровья дошкольников, обеспечение непрерывного валеологического сопровождения воспитательного процесса через деятельность всех специалистов детского сада, контроль и руководство за проведением валеологического воспитания дошкольников.

Анализ состояния здоровья воспитанников детского сада (МБДОУ № 21) за последние три года позволил выявить следующее: за три последних года снизилось количество детей с третьей группой здоровья и увеличилось количество воспитанников с первой группой.

Количества дней пропусков посещения детского сада по болезни одним ребенком в МБДОУ №21 является также критерием результативности проведенной работы.

В 2018/2019 годах стало меньше количество пропусков посещения одним ребенком детского сада, как в яслях, так и в саду.

Анализ анкет родителей показал, что: изменилось понимание безопасности жизнедеятельности у большинства родителей: если в 2016/2017 каждый родитель давал только одно определение этого понятия, то в 2018/2019 году представление родителей о безопасности жизнедеятельности включает и занятия физической культурой, и закаливание, и прогулки на свежем воздухе, и утреннюю гимнастику, т.е. их ответы не стали однозначными; в 2018/2019 году 45% родителей считают образ жизни в семье здоровой, по сравнению с 2016/2017 годом (20%); родители в 2018/2019 году стали больше уделять внимание прогулкам на свежем воздухе, в основном после детского сада в будние дни и в выходные дни; увеличилось количество семей, где появились спортивные уголки; родители отметили снижение количества заболеваний ребенка в 2018/2019 году, отмечая при этом роль физического воспитания в снижении заболеваемости и роли инфекционных заболеваний, таких как грипп, ветрянка и др.; большинство родителей стали чаще сами заниматься спортом, уделять внимание играм и спортивным занятиям с детьми; большинство родителей отметили, что воздействуют на своих детей с целью формирования у них привычки к здоровому образу жизни; практически все родители готовы принимать участие в спортивных мероприятиях в ДОУ.

Таким образом, можно отметить эффективность внедрения системы совершенствования профессиональной компетентности педагога в вопросах безопасности жизнедеятельности в ДОО.

Уровни сформированности профессиональной компетентности педагога в вопросах безопасности жизнедеятельности (в %) в а) 2017-2017 годах: Низкий уровень -23; средний уровень - 49; высокий уровень - 28; б) 2018-2019 годах - низкий уровень - 12, средний уровень - 46, высокий уровень - 42.

Анализ этих данных позволяет выявить положительную динамику в сформированности воспитателей в вопросах безопасности жизнедеятельности: в 2018/2019 году увеличилось количество педагогов с высоким уровнем сформированности профессиональной компетентности в вопросах безопасности жизнедеятельности и снижение количества педагогов с изучаемым качеством.

Поскольку высокий уровень компетентности здоровьесбережения способствует сохранению и укреплению здоровья, как детей, так и самих педагогов. Низкий уровень может привести к нарушению физического, психического и социального компонентов здоровья и не способствует формированию ценности здоровья и здорового образа жизни, как у самих педагогов, так и у детей и их родителей.

**Выводы.** Таким образом, содержание внедрения здоровьесберегающих технологий в систему работы ДОО составляет процесс сохранения и укрепления здоровья детей, а также формирования знаний, умений и навыков в области здоровьесбережения детей, родителей и педагогов.

Результатом эффективности внедрения системы совершенствования профессиональных компетенций педагогов в вопросах безопасности жизнедеятельности является применение здоровьесберегающих технологий в систему работы ДОО и снижение заболеваемости детей.



### Литература:

1. Корешкова М.Н., Рыжовская М.А. Профессиональная компетентность педагога дошкольного образования // Молодой ученый. - 2016. - №24. - С. 464-466.
2. Ланевская В.М. Компетентность воспитателя дошкольного образования // Молодой ученый. - 2019. - №14. - С. 244-245.
3. Маршуба О.А. Ключевые компетенции как составляющие профессиональной компетентности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». - 2014. - № 38. - С. 26-30.
4. Нургатина И.Е. Ноксологические основы подготовки современного учителя в условиях общественного риска // Современные исследования социальных проблем. - 2012. - №10 (18). - С. 26.
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 20 июля 2011 г. №2151 г. Москва «Об утверждении федеральных государственных требований к условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования» // Российская газета от 25 ноября 2013 г.
6. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. N 544н г. Москва «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» // Российская газета от 18 декабря 2013.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, старший преподаватель  
кафедры основ медицинских знаний Борлакова Лейла Мухтаровна  
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск)

### ОБУЧЕНИЕ НАВЫКАМ ПОВЫШЕНИЯ ИММУНИТЕТА И ПРОФИЛАКТИКЕ ПРОСТУДНЫХ ЗАБОЛЕВАНИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Аннотация.* В статье рассматривается обучение навыкам повышения иммунитета и профилактике простудных заболеваний студентов педагогических вузов на занятиях по обеспечению безопасности жизнедеятельности. Современные информационные технологии, методически правильно использованные преподавателем, повышает уровень знаний студентов по конкретной проблеме.

*Ключевые слова:* иммунитет, элемент иммунной системы, организм, клетка крови - лимфоцит, специфический антиген, защита организма, клеточный иммунитет.

*Annotation.* The article discusses training in improving immunity and the prevention of colds of students of pedagogical universities in the classroom to ensure life safety. Modern information technology, methodologically correctly used by the teacher, increases the level of students' knowledge on a specific problem.

*Keywords:* immunity, element of the immune system, organism, blood cell - lymphocyte, specific antigen, body defense, cellular immunity.

**Введение.** Здоровье человека зависит от состояния его иммунитета. Студентам педагогических ВУЗов необходимо знать способы его повышения и факторы, влияющие на его понижение. Спортивные игры, тренировки на уроках физкультуры, физкультминутки которые проводятся учителями, способствуют нормализации иммунитета и закаляют организм, если эти занятия еще проводятся на открытом воздухе. Иммунитет (лат. Immunitas освобождаться, избавляться от чего-либо) – сопротивляемость организма к инфекционным и неинфекционным агентам и веществам с антигенными свойствами.

Иммунитет - это способ защиты организма от тел и веществ, несущих признаки с генетически чужеродной информацией (Петров Р.В. - первый директор Института иммунологии, академик РАН, РАМН, РААС).

В исследованиях прошлого столетия термин «иммунитет» относили только к реакциям, которые направлены против микроорганизмов. В данный период он используется для указания реакции организма на антигены разного характера.

Во время занятий со студентами необходимо использование современных информационных технологий, которые помогают лучше усвоить учебный материал. На лекционных и практических занятиях, например, для изучения антигена, который представляет собой большую молекулу или комбинацию молекул, которая вызывает образование антител, я использую интерактивную доску, на которой наглядно объясню весь материал. Белки и полисахариды всех живых организмов обладают антигенными свойствами. Молекулы, которые не способствуют образованию антител, но, однако имеют отношение с ними, называются гаптенами или неполными антигенами.

Следует отметить, что понятие «иммунитет» в медицинской науке трактуется как специфическая восприимчивость живого организма на присутствие в нем какого-либо вещества, обычно это вещество бывает чужеродное. Реакция организма на чужеродные вещества способствует обеспечивать сопротивляемость организма и, следовательно, она чрезвычайно важна для его выживания. Реакция основана на синтезе специальных белков, так называемых антител, способных соединиться с веществами чужеродного характера, они называются антигенами. Науку, которая изучает проблему иммунитета, называют ученые этой области медицины иммунологией, и для нее эта тема была и остается актуальной.

Целью исследования является обучение студентов механизмам повышения иммунитета и анализ простудных заболеваний, которые его понижают.

В связи с этим решаются следующие задачи:

- изучить со студентами факторы, понижающие воздействие простудных заболеваний на иммунитет.
- рассмотреть механизмы достижения повышения иммунной системы живого организма.

**Изложение основного материала статьи.** На занятиях по обеспечению безопасности жизнедеятельности со студентами педагогических ВУЗов необходимо использовать всю наглядность, которая состоит из таблиц, схем и рисунков. Но основное средство обучения – это интерактивная доска и

персональные компьютеры, которые используются при изучении любой темы по программе. Таким образом, используя выше названные методические и технические средства, преподаватель знакомит студентов с основными элементами иммунной системы организма, которые состоят из белых клеток крови – лимфоцитов, которые существуют в организме человека в двух формах. Клетки-предшественники в костном мозге, которые называются стволовыми клетками, вырабатывают обе формы.

Лимфоциты, незрелые окончательно, покидают костный мозг и попадают в кровотоки. Некоторые из них отправляются в вилочковую железу (тимусная железа), расположенную у основания шеи, где они созревают. Лимфоциты, проходящие через тимус, имеют названия Т-лимфоциты или Т-клетки (Т из тимуса), другая половина еще незрелых белых клеток крови - лимфоцитов фиксируется и созревает в лимфоидном органе возле клоаки, в сумке Фабрициуса. Подобные лимфоциты имеют названия В-лимфоциты, или В-клетки (В от понятия «bursa» - сумка) [12].

Т-лимфоциты и В-лимфоциты содержат рецепторы на своей поверхности, «распознающие» определенный антиген и связывающиеся с ним.

Антитела, продуцируемые В-клетками, которые поступают в кровь и в другие жидкости живого организма, классифицируются как факторы гуморального иммунитета (от латинского humor как жидкость). Защита организма осуществляется с помощью Т-клеток, этот процесс носит название клеточный иммунитет, поскольку его основа базируется на взаимодействии отдельных клеток с антигенами. Т-клетки имеют способность активировать другие клетки посредством выделения лимфокинов. Эти клетки также атакуют антигены, используя содержащие антитела структуры, которые расположены на поверхности клетки.

Оба типа иммунного ответа могут быть индуцированы антигеном. Кроме того, определенное взаимодействие происходит между Т и В-клетками в организме.

Повреждение или недостаточность этой системы контроля может проявиться в основном, в форме аллергии на вещества, которые обычно безопасны для организма. Выбор антител определяет, какие антитела должны быть сформированы, чтобы бороться с определенным антигеном, изолируя его от миллиардов других антигенов, которые потенциально угрожают организму. Согласно теории «клонального» отбора, организм человека содержит примерно 10 миллиардов видов лимфоцитов, которые отличаются друг от друга, и каждый из них существует не в большом количестве. При попадании антигена в организм, его связь осуществляется только с лимфоцитами, способными его распознать [10].

Иммунитет, возникающий в результате введения готовых антител, а не посредством работы клеток самого живого организма, называется пассивным. Однако такой иммунитет длится недолго, он сохраняется в период циркуляции введенных антител в организме (гамма-глобулины). Активный иммунитет создается в организме человека и живых существ, когда он вырабатывает собственные антитела, он почти сохраняется в организме до конца жизни.

На занятиях по обеспечению безопасности жизнедеятельности (ОБЖ) преподавателю необходимо ознакомит студентов с концептами естественного, врожденного иммунитета и приобретенного иммунитета.

Иммунитет проявляет себя по-разному, каждая форма отличается своим происхождением, проявлением, механизмом и рядом других особенностей. Это обуславливает существование классификаций разнообразных иммунологических явлений в виде определенных форм иммунитета. Естественный иммунитет обуславливается врожденными биологическими характеристиками, присущими данному виду животного или человеку. Это видовой признак, который наследуется, как и любой другой морфологический или биологический признак вида. Примерами этой формы иммунитета являются иммунитет человека к чуме собак или многих животных к кори.

Это наблюдается у одного и того же животного ко многим инфекционным агентам, например у крупного рогатого скота к чуме собак, птиц к гриппу, и у разных животных реакция на одного и того же инфекционного агента (например, все животные невосприимчивы к расе).

Иммунитет, который вырабатывается организмом в течение всей его жизни, называется приобретенным. Он формируется после перенесения определенной болезни (иммунитет, приобретенный естественным образом) или после вакцинации (иммунитет, приобретенный искусственным образом).

Исследователи также отмечают существование активно и пассивно приобретенных иммунитетов. Возникновение активно приобретенного иммунитета происходит также естественным путем при перенесении инфекционных заболеваний или искусственным путем при вакцинации живыми или мертвыми микробами, а также их продуктами.

В обоих случаях организм, который приобретает иммунитет, сам участвует в его создании и производит ряд защитных факторов, называемых антителами. Примером может служить заболевание человека холерой. После болезни сыворотка больного способна уничтожить в живом организме микробы холеры. Когда лошадь иммунизирована токсином дифтерии, сыворотка имеет способность уничтожить данный токсин посредством образования антитоксина в организме лошади. Если сыворотку, содержащую уже сформированный антитоксин, вводят животному или человеку, который ранее не получал токсин, пассивный иммунитет из-за антитоксина, который активно не вырабатывался организмом, получившим сыворотку, но был пассивно получен с введенной сывороткой, может быть воспроизведен таким образом.

Особая форма приобретенного иммунитета - инфекционный иммунитет. Он не может быть вызван инфекцией, он присутствует в организме только в период, пока он заражен. Снижение иммунной системы живого организма может быть обусловлено простудными заболеваниями, поддержать его необходимо средствами физического воспитания.

Весь материал, который включает в себе понятие «иммунитет» излагается с использованием всех современных средств обучения. Преподаватель по ОБЖ во время производственной практики знакомит студентов с целым рядом мероприятий в образовательных и медицинских учреждениях, которые проводятся для профилактики простудных заболеваний. Регулярное и систематическое использование всего комплекса мероприятий победит повторяющуюся заболеваемость простудными болезнями. Профилактические мероприятия по простудным болезням также укрепляют дыхательную систему и нормализуют функции внешнего дыхания. Закаливание - основная профилактика простудных заболеваний. Оно нормализует работу дыхательной системы человека, в условиях холода, когда происходит воздействие низких температур на организм. Закаливание снижает риск заражения вирусными инфекциями. Нужно только научить человека закаливаться с детства.

Следующими профилактическими методами при простуде, с которыми знакомят студентов, являются применение противовирусных препаратов, тренажерные занятия, ходьба, бег, плавание, а также специальные физиотерапевтические упражнения. Лечебная физкультура очень важна в профилактике простудных заболеваний. Чтобы повысить иммунитет, необходимо вести мобильный образ жизни. Мобильный образ жизни имеет решающее значение для повышения иммунитета. При подвижном образе жизни снижается риск появления заболеваний легких, болезней сердца, диабета, лишнего веса, нормализуются кровяное давление и уровень холестерина в крови. Такие заболевания можно преодолеть с помощью мобильного образа жизни.

Физические упражнения также помогают справиться со стрессовыми ситуациями в жизни и дарят здоровый сон. Физические упражнения закаляют дух и тело, помогают получить заряд энергии. Если вы чувствуете себя слишком уставшим, чтобы быть более активным, вы будете удивлены, насколько энергичнее вы станете, как только начнете заниматься спортом. Также выделяются факторы, помимо простудных заболеваний, которые влияют на снижение иммунитета.

Стрессы и негативные эмоции (страх, гнев, ревность, тревога, разочарование, сожаление, беспокойство), порожденные неудачными попытками многих людей удовлетворить жизненные требования, вызывают катастрофические переживания. Они вызывают не только невроз, но и многие другие заболевания. Стресс и негативные эмоции приводят к повышению уровня кортизола в крови, гормона, который отравляет иммунные клетки. Если человек не высыпается и у него плохой сон это оказывает такое же плохое влияние на иммунные клетки крови. Короткое время, введенное на сон, сокращает количество клеток на три раза, которые побеждают вирусную инфекцию [10].

Плохая экология также является фактором снижения иммунитета. Различные канцерогены везде отравляют окружающую среду человека (радионуклидные, химические и другие). Неблагоприятная среда, которая постоянно воздействует на организм, даже в приемлемых размерах, приводит к переутомлению внутренних органов и систем, в том числе к снижению иммунитета. Так, число людей, страдающих от различных видов аллергии, в начале века исчислялось в единицах, и сейчас от этого страдает более 50% населения.

Вредные привычки еще больше ухудшают воздушную среду. Не только активное, но и пассивное курение способствует распространению инфекции. Алкоголь при частом употреблении подавляет активность Т-лимфоцитов - клеток, которые играют важную роль в уничтожении патогенных микроорганизмов. Длительное воздействие ультрафиолетовых лучей на организм опасно тем, что разрушают иммунные клетки кожи. Физическая активность (работа, спорт), приводящая к переутомлению, снижает иммунитет. Неслучайно у всех народов есть хотя бы один день отдыха в неделю. И если человек, кроме пяти рабочих дней работает на выходные дни (например, на даче), то перегрузка неизбежна. Спортсмены, участвующие в соревнованиях на высшем уровне, как правило, тренируются гораздо больше, чем необходимо для улучшения своего здоровья. Перепад температуры (переохлаждение, перегрев), также приводит к переутомлению, он снижает иммунитет.

Среди всех факторов самый важный, влияющий на иммунную систему организма фактор - правильное питание. При недостатке пищи он перестает выполнять свою защитную функцию, организм легко, без боя, становится жертвой различных инфекций. Это обстоятельство следует учитывать тем, кто часто использует диету с ограниченным содержанием калорий.

Защитникам нашего здоровья - иммунным клеткам - нужны витамины А, С, Е и В, а также микроэлементы, такие как селен, цинк и железо. Их недостаток замедляет деление этих клеток, снижает их активность. Все необходимые вещества содержатся в обычной пище.

Некоторые лекарства (антибиотики, кортизон и обезболивающие) снижают подвижность иммунных клеток, их агрессивность по отношению к патогенам и способность продуцировать антитела.

Ознакомление студентов с растениями, выполняющими огромную роль в восстановлении и укреплении иммунитета очень важно. Так как они являются натуральным продуктом и использование определенных растений, которые благодаря своему сложному, тонко сбалансированному составу самой природой вызывают сложные изменения функции иммунной системы. Эти изменения, включая селективную стимуляцию отстающих звеньев иммунологического ответа и такое же селективное ингибирование чрезмерно активных звеньев, называются иммуномодуляцией. Соответственно растения, используемые для этой цели, называются иммуномодуляторами.

Лекарственные растения, используемые в течение нескольких тысячелетий, дали человечеству много биологически активных соединений. На сегодняшний день выявлено 47 основных лекарственных средств растительного происхождения. Предполагается, что в результате изучения 125 000 видов растений, которые еще не были изучены, может быть разработано не менее 328 ценных лекарств, которые могут принести большую пользу при лечении разных болезней. Это огромный потенциал и в то же время огромное поле для исследователей [1].

В настоящее время наиболее продаваемыми продуктами на мировом рынке являются препараты из следующих растений: гинкго билоба (танакан, гинкор, тегонин, гингия, гинкгобил), виноград (эндотелон), зверобой (ярсин), чеснок (квай), артишок (Нераг SL forte), конский каштан (Venostasin), ромашка (Kamillosan), комплексные препараты на основе валерианы, эхинацеи, пассифлоры, мяты и других растений [7].

При ослабленном иммунитете требуется стимуляция. Для этой цели используются иммуностимуляторы, например, алоэ - столетник. В России и других странах СНГ используются более 40-50 наименований растительных материалов, из которых изготавливаются настойки и экстракты, сухие экстракты и лекарственные формы: таблетки (валериана, сено, зверобой и др.), мази и кремы (препараты мяты, ромашки, конского каштана и др.), аэрозоли, комплексные препараты и другие.

На российском рынке появились биологически активные добавки к пище. Они производятся из иммуномодулирующих растений, которые растут в Южной Америке, Юго-Восточной Азии и других регионах Земного шара. Вот некоторые из них: готу кола (Gotu cola), по д'Арко (Tabebuja heptaphylla), кошачий коготь - вильцагора (Uncaria tormentosa). Иммуномодулирующие растения могут только повышать гуморальный иммунитет. В группу иммуномодуляторов входят многие известные растения. Например, чистотел большой, девясил высокий, полевой клевер (красный), представители семейства очитковых. Растения, называемые адаптогенами, обладают иммуномодулирующим эффектом. В эту категорию входят

многие представители семейства аралиевых (*Eleutherococcus*, *Aralia*), лимонник китайский, родиола розовая, солодка и некоторые другие [4].

**Выводы.** Поддержание здоровья населения и воспитание здорового поколения - цель любого цивилизованного государства. Государство со здоровым поколением всегда экономически и социально развито. Социальное и экономическое развитие влияет на здоровье и благосостояние народа. Мечта каждого человека - быть здоровым, счастливым, богатым (возможно, в другой последовательности). Чтобы снизить риск потери здоровья нации со стороны государства должны быть предприняты необходимые профилактические мероприятия, также каждый член общества должен поддерживать себя в хорошей форме. Для этого необходимы регулярные физические упражнения, которые развивают телосложение, улучшают внешний вид, поднимают самооценку и развивают сильные мышцы и кости, поднимают сопротивляемость заболеваниям, укрепляют иммунитет, освобождают от стресса и нервного напряжения, улучшают работу мозга, приносят бодрость, способствуют пищеварению и вызывают аппетит. В воплощении этой цели в жизнь немалую роль играют учителя, которые учат детей вести правильный образ жизни.

#### **Литература:**

1. Атлас ареалов и ресурсов лекарственных растений СССР. - М., 1976. - 348 с.
2. Бектимиров Т.А. Вакцинопрофилактика гриппа // Лечащий врач. - М., 2005, №9. - 122 с.
3. Величковский Б.Т. Здоровье человека и окружающая среда. - М., Новая школа, 2008. - 160 с.
4. Гаммерман А.Ф. Лекарственные растения / Г. Кадаева, А.А. Яценко-Хмельевский. - М.: Высшая школа, 1983. - 290 с.
5. Гришин В.В. Контроль качества оказания медицинской помощи в условиях медицинского страхования в ведущих странах мира / А.А. Киселев, В.Л. Кардашев и др. - М., 2005. - 262 с.
6. Дардымов И.В. Женьшень, элеутерококк (к механизму биологического действия). - М.: Наука, 1976. - 188 с.
7. Ковалева Н.Г. Лечение растениями. - М.: Медицина, 1971. - 320 с.
8. Корсун В.Ф., Лечение препаратами растительного происхождения / А.Е. Ситкевич, В.В. Ефимов. - Минск, 1995. - 290 с.
9. Полунина Т.Е. Комплексная терапия вирусных гепатитов // Лечащий врач. - М., 2005, №9. - 156 с.
10. Онищенко Г.Г. Иммунопрофилактика - достижения по дальнейшему совершенствованию // Журнал микробиологии. - М., 2006, №3. - 138 с.
11. Путьрский И.Н., Прохоров В.Н. Универсальная энциклопедия лекарственных растений. - М.: Махаон, 2000. - 430 с.
12. Ройт А. Основы иммунологии. - М., 1991. - 290 с.

Педагогика

#### **УДК 378.2**

**кандидат педагогических наук, старший преподаватель  
кафедры основ медицинских знаний Борлакова Лейла Мухтаровна  
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск)**

### **ИЗУЧЕНИЕ НЕКОТОРЫХ ПРИНЦИПОВ ЗАКАЛИВАНИЯ ДЛЯ ПРОФИЛАКТИКИ ОСТРО РЕСПИРАТОРНЫХ ЗАБОЛЕВАНИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗАХ**

*Аннотация.* Статья посвящена изучению студентами ВУЗов на занятиях по обеспечению безопасности жизнедеятельности некоторых принципов закаливания как способу укрепления организма, повышению сопротивляемости остро респираторным заболеваниям. Закаливание - это научно аргументированное регулярное применение природных факторов. Оно увеличивает противостояние организма к природным обстоятельствам. В особенности высока роль обучения закаливанию для устранения остро респираторных заболеваний. Выучив принципы закаливания, следуя им можно укрепить организм, поднять тонус центральной нервной системы, улучшить кровообращение, привести в норму обмен веществ.

*Ключевые слова:* закаливание, простудные заболевания, остро респираторные заболевания, сопротивляемость организма, нервная система, кровообращение, обмен веществ.

*Annotation.* The article is devoted to the study by students of a university in classes on ensuring the life safety of some principles of hardening as a way to strengthen the body and increase resistance to acute respiratory diseases. Hardening is a scientifically reasoned regular application of natural factors. It increases the body's opposition to natural circumstances. The role of hardening training is especially important for eliminating acute respiratory diseases. Hardening procedures reduce their number several times, and sometimes they help to completely get rid of them. Having learned the principles of hardening, following them you can strengthen the body, raise the tone of the central nervous system, improve blood circulation, and normalize metabolism.

*Keywords:* hardening, colds, acute respiratory diseases, body resistance, nervous system, blood circulation, metabolism.

**Введение.** Здоровье это самое дорогое, что есть у человека, поэтому важно научить студентов ВУЗов некоторым принципам закаливания как способу укрепления организма, повышению сопротивляемости остро респираторным заболеваниям. Актуальность статьи неоспорима. Увеличение количества детей часто болеющих остро респираторными заболеваниями в нашей местности за последнее время делает проблему профилактики простудных заболеваний очень актуальной.

Цель, которая ставится в данной статье, состоит в том, чтобы показать студентам университета на занятиях по обеспечению безопасности жизнедеятельности, как закаливание может влиять на повышение сопротивляемости организма простудным и инфекционным заболеваниям.

Основные задачи, которые рассматриваются в статье:

- провести со студентами анализ оздоровительных упражнений, которые помогают слаженному формированию и укреплению здоровья, росту работоспособности людей;
- рассмотреть со студентами университета факторы, помогающие решить проблему профилактики ОРЗ.

Медицина не может вылечить от всех болезней. Каждый сам создатель своего здоровья! Следует научить детей вести здоровый образ жизни, закаляться, заниматься физкультурой и спортом, придерживаться правил личной гигиены.

Здоровье каждого человека на 70% зависит от того какой образ жизни он ведет. Как этому научить? Это - физические упражнения, которые способствуют формированию и укреплению здоровья, повышению выносливости людей, продлению их креативной жизни. Это также научить студентов правильно питаться, активно заниматься спортом, отказаться от вредных привычек и так далее.

**Изложение основного материала статьи.** Изучение студентами университета на занятиях по обеспечению безопасности жизнедеятельности в ВУЗе принципов закаливания имеет большое значение в профилактике ОРЗ.

В. Даль дает такое определение в «Толковом словаре живого великорусского языка» закаливанию по отношению к человеку: закалять человека – это «приучать его ко всем лишениям, нуждам, непогоде, воспитывать в суровости» [3].

Г.Н. Сперанский, знаменитый российский детский врач, был ярким приверженцем закаливания. Он считал закаливание как формирование в организме умения проворно и верно приравниваться к изменяющимся внешним обстоятельствам [2].

Всякое совершенствование является долгой тренировкой. Таким образом, научить закаливанию – это научить оригинальному тренингу защитного запаса организма.

Следует объяснить детям, что главным профилактическим значением закаливания является то, что оно не лечит, а предотвращает заболевание. И жара, и холод, и внезапные изменения температуры легко переносятся, если человек закален.

Таким образом, эта статья представляет собой обзорную презентацию того, что закаляться могут люди любого возраста и в любое время. Этому следует научить студентов ВУЗов. Закаливание поднимает работоспособность и стойкость организма к любым внешним изменениям. Нормализуется эмоциональная сфера человека, Он становится более спокойным, сдержанным, бодрым, улучшается его настроение. Йоги считают, что при проведении процедур закаливания организм человека сливается с природой.

Принципы закаливания.

Изучение принципов закаливания студентами университета на занятиях по обеспечению безопасности жизнедеятельности - это, прежде всего, обучение квалифицированному применению идеальных, сформированных многолетней эволюцией физиологических механизмов предохранения и привыкания организма. Это дает возможность применять скрытый потенциал организма, мобилизовать защитные механизмы в нужное время и тем самым исключить опасное воздействие неблагоприятных факторов окружающей среды на него, что значительно повышает противостояние организма простудным заболеваниям.

При начале закаливания, следует научить соблюдать некоторые принципы [1]:

1. Научить студентов университета на занятиях по обеспечению безопасности жизнедеятельности систематическому использованию процедур закаливания.

Закаливание организма следует проводить систематически, каждый день в течение всего года, несмотря на погодные условия и без долгих перерывов. Лучше всего, если использование процедур закаливания четко зафиксировано в режиме дня. В итоге в организме развивается установленный стандартный ответ на процедуру закаливания: изменения в реакции организма на холод, возникающие в результате многократного охлаждения, которые фиксируются и сохраняются только при строгом режиме многократного охлаждения. Перерывы в закаливание снижают термостойкость, приобретаемую организмом. В этом случае быстрого адаптивного ответа не происходит.

2. Объяснить важность постепенного увеличения силы раздражающего эффекта.

Закалка будет положительной только тогда, если крепость и продолжительность процедур закаливания будут понемногу увеличиваться. Не следует начинать закаливание сразу с обтирания снегом или ныряния в прорубь. Это может принести вред здоровью.

Детям объясняется, что переход от слабых воздействий к более сильным воздействиям должен реализовываться постепенно, учитывая состояние организма и характер его реакции на применяемый способ закаливания. Это особенно важно учитывать при работе с детьми и стариками, а также больными людьми, которые страдают хроническими болезнями внутренних органов.

На процедуры закаливания организм дает определенную реакцию со стороны дыхательной, сердечнососудистой и центральной нервной систем. Поскольку эта процедура повторяется много раз, ответ организма на нее понемногу слабеет, и ее последующее применение уже не дает закаливающего эффекта. В таком случае необходимо поменять силу и длительность подобных процедур на человека [1].

3. Научить студентов университета на занятиях по обеспечению безопасности жизнедеятельности последовательности в процедурах закаливания.

Необходима предварительная подготовка организма, начиная с более щадящих процедур. Можно начать с обтирания мокрым полотенцем, принятия ванн для ног, а затем приступить к обливаниям, постепенно снижая температуру воды.

При закаливании лучше всего следовать хорошо известному врачебному правилу: слабые раздражители способствуют лучшей функции, сильные раздражают ее, а чрезмерные разрушительны.

Студентам объясняется, что закаливание оказывает очень сильное влияние на организм особенно людей, которые его только начинают, укрепляя его, повышая противостояние простудным заболеваниям. Поэтому, прежде чем приступить к процедурам закаливания, следует проконсультироваться с врачом. Учитывая возраст и состояние организма, врач поможет вам выбрать правильный вид закаливания и посоветует, как его использовать, чтобы предотвратить нежелательные последствия.

Медицинский контроль во время закаливания покажет эффективность процедур закаливания или выявит нежелательные отклонения в состоянии здоровья, а также даст врачу возможность спланировать способ закаливания в дальнейшем. Значимым фактором оценивания результативности закаливания является самоконтроль. Во время самоконтроля человек, который принимает процедуру закаливания, сознательно следит за своим здоровьем и, исходя из этого, может изменять дозировку процедур. Самоконтроль проводится, учитывая такие показатели, как общее состояние здоровья, вес, пульс, аппетит, сон [2].

4. Объяснить студентам педагогического университета на занятиях по обеспечению безопасности жизнедеятельности сложность воздействия природных факторов.

К природным факторам окружающей среды, которые широко используются для закаливания организма, для повышения противостояния простудным заболеваниям, относятся воздух, вода и солнечное тепло. Выбор процедур закаливания зависит от ряда объективных ситуаций: сезона, состояния организма, климатических и географических условий местности проживания [2].

Большой эффект приносит использование различных закаливающих процедур, отображающих весь комплекс естественных сил окружающей среды, каждый день влияющих на человека [4].

Результат закаливания будет эффективным не только при применении специальных процедур закаливания для повышения противостояния простудным заболеваниям, но также при оптимальном микроклимате помещения, в котором находится человек, и теплозащитные свойства одежды, которые создают микроклимат вокруг тела.

Более подходящим для закаливания является так называемый подвижный или меняющийся микроклимат, при котором температура не постоянная, а меняется в установленных границах. Тело должно быть подготовлено к быстрым и медленным, слабым, средним и сильным воздействиям холода на организм. Такая комплексная тренировка очень важна для повышения противостояния организма простудным заболеваниям. В противном случае биологически необоснованный, жестко фиксированный стереотип стабильности будет развиваться только в узком диапазоне последствий влияния холода.

Эффективность процедур закаливания значительно возрастает при их сочетании с занятием спортом. Важно убедиться, что величина нагрузок на организм также неодинакова.

5. Необходимо обучить студентов педагогического университета на занятиях по обеспечению безопасности жизнедеятельности основным способам закаливания:

а) прием воздушных ванн.

Существенной и отличительной особенностью воздушных процедур как закаливающего приема для повышения сопротивляемости организма простудным заболеваниям является то, что они приемлемы для людей всех возрастов. Этот тип закаливания следует начинать с развития привычки ходьбы на свежем воздухе.

Закаливающее воздействие воздуха на организм проявляется в повышении тонуса нервной и эндокринной систем [4].

Под воздействием воздушных ванн улучшается работа пищеварительного тракта, улучшается деятельность сердечно-сосудистой и дыхательной систем, трансформируется состав крови (увеличивается количество эритроцитов и повышается уровень гемоглобина в нем). Пребывание на свежем воздухе улучшает общее состояние организма, влияет на экспансивное состояние, вызывает чувство жизнерадостности, бодрости, повышает сопротивляемость организма простудным заболеваниям [1].

б) солнечные ванны.

Загорать следует очень осторожно, иначе можно получить вред (ожоги, перегрев организма или солнечный удар) вместо пользы. Полезнее всего загорать утром, когда воздух особенно чистый и не слишком жаркий, а также ближе к вечеру, когда солнце садится. Во время приема воздушных ванн нельзя спать! На голове должен быть головной убор, а на глазах - темные очки.

в) закаливание водой.

Вода - мощный инструмент с ярко выраженным охлаждающим эффектом потому, что теплопроводность воды во много раз выше, чем у воздуха. Индикатором эффекта водных закаливающих процедур является кожная реакция. Если в начале процедуры она бледнеет на короткое время, а затем становится красной, то это свидетельствует о положительном эффекте, поэтому физиологические механизмы терморегуляции справляются с охлаждением [3].

Обтирание - начальная стадия закаливания водой. Выполняется полотенцем, губкой или просто мокрой рукой. Протирание делается последовательно: шея, грудь, спина, затем они вытираются насухо и протираются полотенцем до покраснения. После этого растираются ноги. Вся процедура проводится в течение пяти минут.

Обливание является следующей стадией закаливания. Начинать следует с температуры воды около + 30° С, далее снижая ее до + 15° С и ниже. Затем энергично растереться полотенцем.

Для закаливания рекомендуются водные процедуры дома. Наиболее распространенными из них являются мытье ног и полоскание горла прохладной водой. [2].

В последние годы зимнее плавание привлекает все больше внимания. Зимнее купание и плавание влияют практически на функции всего организма. У «моржей» заметно улучшается работа легких и сердца, увеличивается газообмен и улучшается система терморегуляции. [2].

г) закаливание в парной.

Студенты ВУЗов должны знать, что опыт, накопленный за столетия, показывает, что баня является отличным гигиеническим, лечебным и закаливающим средством. Под воздействием процедуры купания повышается работоспособность организма и его тонус, ускоряются процессы восстановления после тяжелой работы. После регулярных посещений бани организм активно борется с простудными и инфекционными заболеваниями. Когда париться в бане, расширяются, кровеносные сосуды, увеличивается кровообращение.

**Выводы.** Итак, изучить принципы закаливания — это значит научить студентов ВУЗов на занятиях по обеспечению безопасности жизнедеятельности процессу применения физиологических факторов для того, чтобы увеличить противостояние организма к остро респираторным заболеваниям. Закаливание является непременным пунктом физического развития, в особенности значимым для молодых людей, так как играет огромную роль для повышения здоровья, повышения работоспособности, улучшения самочувствия, настроения, жизнерадостности.

Была изучена литература по определениям и развитию методов закаливания для повышения сопротивляемости организма простудным и инфекционным заболеваниям. Обзор литературы по данной проблеме позволил прийти к следующему заключению: здоровье любого человека зависит от образа его жизни. Студентам педагогического университета на занятиях по ОБЖ объясняется, что "здоровым образом жизни" называется и закаливание всего организма, что является очень актуальным для повышения сопротивляемости организма простудным и инфекционным заболеваниям.

В этой статье разъясняются студентам ВУЗов на занятиях по обеспечению безопасности жизнедеятельности также такие процедуры, как воздушные, солнечные и водные ванны для закаливания организма. Огромный эффект достигается от закаливания, включая ванны для ног, обтирание мокрым полотенцем, принятие душа, сауны, купание в русской бане.

#### **Литература:**

1. Артюхова Ю. Как закалить свой организм. - Минск: Харвест, 1999 – 224 с.
2. Воронцова И.М., Беленький Л.А. Закаливание детей с применением интенсивных методов. Метод. рекомендации. - СПб., 1990. - 27 с.
3. Даль В.И. «Толковый словарь живого великорусского языка». - 1989. - 699 с.
4. Иванченко В.Г. Тайны русского закала. - М., 1991. - 31 с.
5. Комушин А.И. Лекарство от простуды. - М.: Медицина, 1986. - 64 с.
6. Лаптев А.П. Закаливайтесь на здоровье. - М.: Медицина, 1991. – 79 с.

Педагогика

УДК: 13.00.02

**студентка Босикова Тамара Иннокентьевна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

**кандидат педагогических наук, доцент Андреева Любовь Дмитриевна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

### **СКАЗКИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Аннотация.* Статья посвящена вопросам формирования культуры безопасного поведения у детей среднего дошкольного возраста. Авторы предлагают проведение познавательных бесед, основные задачи которых определены программным содержанием программы «От рождения до школы» под редакцией Н.Е. Вераксы, беседы предполагают интеграцию с образовательными областями: художественное творчество, речевое развитие.

Подобранные и составленные авторами дидактические материалы включают демонстрационный лист, иллюстрации к эпизодам сказки, текст сказки на якутском языке русских народных и авторских сказок, коммуникативно-диагностические вопросы. Игры и содержание методик исследования адаптированы с учетом возрастных особенностей детей среднего дошкольного возраста.

*Ключевые слова:* культура безопасного поведения; дети среднего дошкольного возраста, программа «Разноцветная планета» (под редакцией Е.А. Хамраевой, И.В. Мальцевой), дидактический альбом, авторские сказки.

*Annotation.* The article is devoted to the formation of a culture of safe behavior in children of middle preschool age. The authors propose conducting informative conversations, the main tasks of which are determined by the program content of the program “From birth to school” edited by N. Ye. Veraks, conversations suggest integration with educational fields: artistic creation, speech development.

The didactic materials selected and compiled by the authors include a demo sheet, illustrations for episodes of a fairy tale, a text of a fairy tale in the Yakut language of Russian folk and original fairy tales, and communicative-diagnostic questions. Games and content of research methods are adapted taking into account the age characteristics of children of middle preschool age.

*Keywords:* Culture of safe behavior; children of middle preschool age, the program “Colorful Planet” (edited by EA Hamraeva, IV Maltseva), didactic album, author's tales.

**Введение.** Одним из направлений реализации образовательной деятельности «социально-коммуникативное развитие», согласно Федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС), является формирование основ безопасного поведения в быту, социуме и природе.

Понятие культуры безопасного поведения у детей дошкольного возраста включает знания, умения и навыки применения правил безопасного поведения на практике: ребёнок чувствует и различает опасную обстановку, имеет возможность их предотвращения, понимает серьёзность безопасности не только своей жизни, но и других. Высокая результативность формирования культуры безопасного поведения у детей дошкольного возраста напрямую зависит от организации целесообразных педагогических условий.

Проблема формирования культуры безопасного поведения дошкольников признается во всем мире, и считается одной из наиболее важных. По мнению Н.Н. Авдеевой безопасность – это не просто сумма усвоенных знаний, а умение правильно себя вести в различных ситуациях. Кроме того, дети могут оказаться в непредсказуемой ситуации на улице и дома, поэтому главной задачей взрослых является стимулирование развития у них самостоятельности и ответственности.

**Изложение основного материала статьи.** Недостаточная разработанность форм и методов использования фольклорных и авторских сказок в процессе формирования культуры безопасного поведения для якутскоговорящих детей обусловила выбор темы нашего исследования «Формирование культуры безопасного поведения детей среднего дошкольного возраста посредством сказок».

В качестве гипотезы выдвигаем предположение о том, что сказка является одним из эффективных условий формирования культуры безопасного поведения, так как этому будет способствовать целенаправленная совместная образовательная деятельность по чтению сказок, организация бесед познавательного характера, составление сказок по формированию культуры безопасного поведения у детей среднего дошкольного возраста.

Практическая значимость исследования: состоит в разработке дидактических альбомов сказок на якутском и русском языках с беседами и заданиями для детей среднего дошкольного возраста по культуре безопасного поведения дошкольников. Они могут быть использованы воспитателями ДОО.

База исследования: МБДОУ Батагайский детский сад «Кунчээн» №5 с. Хомустах (Батагайского наслега) Усть-Алданского улуса Республики Саха (Якутия).

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования включает образовательную область «Социально- коммуникативное развитие», одним из задач, данного раздела это формирование безопасного поведения в быту, социуме и в природе.

Учёные-исследователи М.А. Котик, М.И. Дьяченко, Т.Г. Хромцовой в своих работах раскрыли проблемы формирования опыта культуры безопасного поведения в жизнедеятельности ребенка, связанных с опасностью.

В педагогике под безопасностью принято понимать «состояние защищенности жизненно-важных интересов личности, общества, организации, предприятия от потенциально и реально существующих угроз». Профессор И.А. Баева определяет безопасность как «свойство личности, характеризующее её защищенность от деструктивных воздействий за счет внутренних ресурсов сопротивляемости. По её утверждению, психологическая защищенность – это устранение всех угроз и травмирующих событий, а возможность совпадать с ними, наращивая сопротивляемость, устойчивость и посттравматический рост» [1, с. 33].

В дошкольном образовании проблема обеспечения безопасности детей дошкольного возраста внедрена благодаря трудам Н.Н. Авдеевой, К.Ю. Белой Л.А. Захаровой О.Г. Жуковой, О.Л. Князевой, Н.Т. Мельниковой, А.И. Садретдиновой, Р.Б. Стеркиной, Т.Г. Храмцовой и др.

Авторский коллектив: Р.Б. Стеркина, (Минобразования России), Н.Н. Авдеева (институт человека РАН), О.Л. Князева (институт педагогических инноваций РАО) – ставит важную цель обучения ребенка; правильно себя вести в опасных ситуациях на улице, в транспорте, при общении с незнакомыми людьми, взаимодействии с пожароопасными и другими предметами; животными и ядовитыми растениями.

Необходимо выделить такие правила поведения, которые дети должны выполнять неукоснительно, так как от этого зависят их здоровье и безопасность. Эти правила следует разъяснить детям подробно, а затем следить за их выполнением. Однако безопасность и здоровый образ жизни – это не просто сумма усвоенных знаний, а стиль жизни, адекватное поведение в различных ситуациях. Кроме того, дети могут оказаться в неожиданной ситуации на улице и дома, поэтому главной задачей является стимулирование развития у них самостоятельности и ответственности. Ведь все, чему учат детей, они должны уметь применить в реальной жизни, на практике [3, с. 3].

В настоящее время актуальна оптимизация путей формирования у детей сознательного и ответственного отношения к вопросам личной безопасности и безопасности окружающих. К сожалению опасностей предостерегающих ребёнка в современном мире не становится меньше, появляются новые источники опасности. Представления о правилах культуры безопасного поведения поможет осознать художественная литература. Ребёнок в процессе восприятия сказки искренне сопереживает сказочным героям, внутренне активно пытается им помочь, такое отношение является действенным, насыщенным жизненными реалиями. Дети воспринимая и оценивая поведение героев, задумываются и над своим, начинают понимать, что вызывает затруднение и сложность в его повседневной жизни. Постепенно приходит понимание строго соблюдения правил безопасного поведения, реально представить возможные последствия их нарушения.

Одним из основных требований в работе со сказкой является ее выразительное чтение, чтобы дети могли понять не только смысл, но и глубину художественных образов. Организация работы со сказкой должна носить развивающий характер. Дети могут активно обсуждать действия и поступки персонажей, искать и оценивать их ошибки пути их исправления, выдвигать и обсуждать возможность дальнейшего развития сюжета сказки. Через чтение и пересказывание сказок у детей развиваем чувство ответственности, умение оценивать сложившиеся обстоятельства, поведение героев, а также осознанно использовать приобретённые знания на практике. Главной особенностью восприятия литературного произведения является сопереживание героям, ребенок мысленно ставит себя на его место, борется с врагами. Е.А. Флерина при восприятии художественного произведения отмечала наивность как особенность детей, они всегда ожидают хорошего конца, желают победы добра над злом.

При работе со сказками в процессе формирования навыков культуры безопасного поведения на соблюдать нижеуказанные принципы работы со сказочным сюжетом:

1. Осмысленность – понимание причины и последствий событий в развитии сюжета и роли каждого сказочного героя.
2. Многозначность – восприятие одно и того же события, ситуации с различных точек зрения. Персонажи сказок тоже могут восприниматься неоднозначно.
3. Связь с действительностью – понимание, умение разглядеть в сказочном сюжете жизненную ситуацию.

Ребёнок среднего дошкольного возраста начинает более осмысленно понимать художественный текст, так как его жизненный и литературный опыт более обогатился. Он в этом возрасте понимает сюжетную линию, динамику событий, поступки сказочных героев.

Сказка учит, что не бывает событий только плохих. Некоторые обидчики помогают нам надо задуматься над тем, что у нас не получается, что мы не умеем или делаем плохо, или не с тем дружим, что за наказанием, часто скрывается забота. Сказки о безопасности – это учебники жизни. В них содержится опыт многих поколений, который учит детей обращаться за помощью, не преступать запреты взрослых, не сдаваться и не трусить.

В программе «От рождения до школы» под редакцией Н.Е. Вераксы достаточно чётко определены основные представления культуры безопасного поведения детей среднего дошкольного возраста по требованиям ФГОС. Исходя из задач данной программы, в целях выявления уровней представлений детей среднего дошкольного возраста о культуре безопасного поведения в быту, социуме и в природе нами составлены вопросы для детей по следующим критериям: «Безопасное поведение в природе», «Безопасность на дорогах», «Безопасность собственной жизнедеятельности».

Результаты исследования в контрольной и экспериментальной группах после диагностики на констатирующем этапе нашего исследования показали средний уровень представлений детей о культуре безопасного поведения.

В процессе воспитания культуры безопасного поведения дети учатся умениям и навыкам не только предвидеть опасность, но и справляться с ними.



Формировать культуру безопасного образа жизни стоит в дошкольном возрасте с учётом их возрастных и психофизиологических особенностей. Дети в таком возрасте любопытны, эмоциональны, подвижны, доверчивы, но вместе с тем у них нет опыта общения с незнакомыми людьми, природными явлениями и обитателями, различными электрическими и газовыми приборами и прочее, что может привести к серьёзным проблемам, угрожающим их жизни и здоровью.

По проблеме исследования в группе организована развивающая предметно–пространственная среда по безопасности. Создан книжный центр: нами разработаны шесть альбомов дидактических русских народных и литературных (авторских) сказок на якутском языке по формированию культуры безопасного поведения с заданиями и серия бесед по формированию представлений о безопасности с учетом интеграции образовательных областей, наглядный материал, иллюстрации к сказке.

При составлении дидактических альбомов сказок мы опирались на программу «Разноцветная планета» (под редакцией Е.А. Хамраевой, И.В. Мальцевой). Нами были составлены вопросы для детей по выявлению представлений о культуре безопасного поведения, которые помогают выявить, насколько у детей среднего дошкольного возраста сформирована культура безопасного поведения.

В работе по формированию культуры безопасного поведения у детей среднего дошкольного возраста мы провели познавательные беседы на якутском языке. Основные задачи бесед определены программным содержанием программы “От рождения до школы” под редакцией Н.Е. Вераксы, беседы предполагали интеграцию с образовательными областями: художественное творчество, речевое развитие.

Составлена следующая тематика бесед:

1. «Билбэт дьоннун кытта кэпсэтим» (Опасности в общении с незнакомцами);
2. «Айылбаҕа сылдыаһын» (Опасности в природе);
3. «Дьиэзэ баар куталлаах тэриллэр» (Опасные предметы дома);
4. «Оҕо уулусаҕа, суол быраабылата», (Правила дорожного движения);
5. «Бэйдэ сылдыар кыыллар», (Опасные животные).

Экспериментальная работа проводилась по трём блокам:

- 1 блок «Безопасное поведение в природе»;
- 2 блок «Безопасность собственной жизнедеятельности»;
- 3 блок «Безопасность на дорогах».

Мы в своей работе подобрали сказки по формированию культуры безопасного поведения у детей среднего дошкольного возраста:

«Волк и семеро козлят».

Эта сказка заставит детей задуматься о том, что правила поведения внутри дома и при общении с посторонними людьми так же важны, как и правила поведения на улице, эти сказки говорят – «Не пускай в дом чужих!».

Русская народная сказка «Кот, лиса и петух».

Учит детей: «Не принимай угощение от чужих!», «Не открывай дверь незнакомым людям», «Всегда слушай старших -это залог твоей безопасности».

Сочинили авторские сказки на якутском языке: «Уотчаан» (Огонёк), «Колымана» и «Куобахчаан» (Зайчик).

Сказка «Уотчаан» учит детей распознавать причины возникновения пожара и правилам пожарной безопасности: нельзя детям играть с огнем, слушаться старших.

Сказка «Колымана» учит детей слушаться старших, не уходить без спросу одному: можешь потеряться.

Третья авторская сказка: «Куобахчаан», учит детей слушаться старших, никогда не играть с опасными предметами дома: опасные предметы – детям не игрушки!

Структура чтения сказок в основном была одина, проводились в первой или во второй половине дня. После чтения каждой сказки проводится беседа с детьми, выполняют дидактические задания : проводились словесное описание сюжетной картины, пересказ сказки с опорой на сюжетные картинки, нахождение такой же картинки как у взрослого, графические игры и упражнения, направленные на развитие мелкой моторики, мышления, внимания, памяти дошкольников.

Основные задачи чтения сказок определены программным содержанием образовательной области «Социально–коммуникативное развитие», направление «безопасность». Содержание работы по обогащению знаний, навыков культуры безопасного поведения, предполагало интеграцию с образовательными областями: речевое развитие по направлению «чтение художественной литературы», познавательное развитие, художественно – эстетическое развитие.

Организованная образовательная деятельность по сказке “Колымана”.

Цель: учить безопасному поведению в незнакомых местах. Слушаться родителей. Не общаться с незнакомцами, не следовать за неизвестным, необъяснимым из любопытства.

Давным-давно возле Северного Ледовитого океана жили-были белые медведи: мама с дочкой Колыманой. Мама очень любила свою ласковую доверчивую дочку, всегда просила её: “Колымана, ты такая маленькая, никогда не отходи от меня в незнакомых местах, не следуй за незнакомыми зверями, а то заблудишься. Всегда будь со мной рядом”.

Шли дни за днями. Под необъятным небом, в всполохах северного сияния, окутывавшим тундру загадочным светом, росла Колымана послушным, веселым ребёнком. Любящая мама окружила её лаской и заботой. Как-то раз засобиравшись мама Колыманы за рыбой, но Колымана не захотела на этот раз пойти с нею. Очень просила маму оставить её дома, обещала быть послушной. Пришлось медведице идти одной: ” Моя Колыманушка, я скоро вернусь с рыбкой. Ты поиграй здесь, далеко не уходи. Я очень скоро вернусь”.

Колымана заигралась в белом пушистом снегу, поджидая маму. Вдруг услышала удивительные звуки, они лились по белоснежной тундре. Она, конечно же, не знала, что это были звуки музыки. Колымана из любопытства побрела в ту сторону и не заметила , как забрела далеко-далеко, в незнакомые места. Колымана так пожалела, что не послушалась свою маму, от страха стала звать её и громко плакать.

Мама так торопилась, чтоб накормить свою дочку свежей рыбой, но уже не застала её, следы маленькой Колыманы давным-давно замело снегом. Белая медведица звала, искала свою Колыману, так и не нашла.

Нашли дрожашую от страха и слёз Колыману добрые люди, они пожалели и полюбили маленького детеныша белой медведицы и забрали с собой. А белая медведица-мать до сих пор плачет и ищет свою доченьку. Так говорят.



**Маленькая Колымана. 2012 г.**

Беседа

- Дети о ком прослушали вы сказку?
- Жалко ли вам маленькую Колыману?
- Как вы думаете, по чьей вине потерялась Колымана?
- Виновата ли мать, что оставила ее одну?
- Виновата ли Колымана, что не послушалась свою маму?
- А если бы Колымана послушалась маму, не пошла бы в сторону незнакомых удивительных звуков, попала бы она к людям?
- Кто знает маленького медвежонка Колыману? Где сейчас она находится?



**Колымана с дочкой Харчааной (Снежана). 2016 г.**

В 2012 г. вся Якутия следила за историей маленького осиротевшего медвежонка, обнаруженного членами “Медвежьего патруля”, по поручению Росприроднадзора РФ определители в зоопарк “Орто-Дойду”. Маленькая медведица Колымана стала очень популярной в Якутии, и в настоящее время является звездой инстаграмма. За историей её жизни и любви следила вся Якутия. В 2013 г. из Северной столицы переехал в северный зоопарк медвежонок Ломоносов. В ноябре 2016 года у них родилась девочка Хаарчаана (Снежинка). Колымана была очень любящей, нежной матерью, привязанной к своей дочке. Когда Харчаану забирали, все очень тревожились за судьбу матери и дочери. В настоящее время она в Санкт-Петербурге, очень любима публикой, живёт с медведицей-бабушкой Усладой. История про белых медведей очень близка и любима всем якутиянами, так что сказка про белого медвежонка понятна нашим детям. По этой сказке можно организовать театрализованную, игровую и образовательную деятельность.

**Выводы.** Подводя итоги практической части работы, можно сказать, что использование сказок в процессе формирования культуры безопасного поведения у детей среднего дошкольного возраста является эффективным.

Полученные в исследовании результаты позволяют утверждать, что в формировании культуры безопасного поведения у детей 4-5 лет эффективна целенаправленная совместная образовательная деятельность по чтению сказок, организация бесед познавательного характера, составление авторских сказок.

После проведенной работы в экспериментальной группе наблюдается положительная динамика формирования культуры безопасного поведения у детей среднего дошкольного возраста.

#### **Литература:**

1. Баишева М.И. Этнокультурно – ценностные основы безопасности личности детей. Якутск: Издательский дом СВФУ, 2014. 132 с.

2. Николаева Л.В. Этнопедагогические основы воспитания детей дошкольного возраста. Якутск: Издательский дом СВФУ, 2013. 164 с.

3. Чермашенцева О.В. Основы безопасного поведения дошкольников: занятия, планирование, рекомендации. Волгоград: Учитель, 2008. 207 с.

**Педагогика**

**УД: 378.2**

**магистрант Братанова Юлия Юрьевна**

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);

**кандидат педагогических наук, доцент Газизова Фарида Самигуловна**

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);

**старший преподаватель Нуриева Алеся Радиевна**

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга)

### **ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УПРАВЛЕНИИ ДОО**

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема сформированности навыков взаимодействия у детей дошкольного возраста в ДОО. Проведена опытно-экспериментальная работа. Для реализации данной цели авторами была использована диагностическая методика Н.Ф. Комаровой «Исследование межличностных отношений в игре».

*Ключевые слова:* взаимодействие, понимание, сюжет, проблемная ситуация, справедливость, взаимопонимание, дошкольник, сочувствие.

*Annotation.* The article discusses the problem of the formation of interaction skills in preschool children in early childhood care. Pilot work was carried out. To achieve this goal, the authors used the diagnostic technique N.F. Komarova "The study of interpersonal relationships in the game".

*Keywords:* Interaction, understanding, plot, problematic situation, justice, mutual understanding, preschooler, sympathy.

**Введение.** Игра, как наиболее доступный для детей вид деятельности, является так же одним из способов анализа и понимания полученных знаний и впечатлений от окружающего его мира. Ученые считают, что средний дошкольный возраст является наиболее благоприятным возрастным периодом для формирования межличностных отношений детей, потому как именно в этом возрасте у детей проявляется непосредственный интерес к совместной деятельности, которая находит своё отражение в игре.

Нами была проведена опытно-экспериментальная работа на базе Международной школы «AlabugaInternationalSchool» Елабужского муниципального района Республики Татарстан.

В данном исследовании принимали участие дошкольники средней группы (дети 4-5 лет). Общая выборка составила 30 детей среднего дошкольного возраста, 16 из которых входили в число детей из экспериментальной группы, а 14 – из контрольной.

Для реализации данной цели была использована диагностическая методика Н.Ф. Комаровой «Исследование межличностных отношений в игре», где цель наблюдения заключалась в исследовании сформированности навыков взаимодействия детей дошкольного возраста в группе.

**Изложение основного материала статьи.** В основной общеобразовательной программе дошкольного образования игра считается ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста. В своей работе мы наблюдали за общением, взаимодействием детей. В процессе наблюдения детям была предложена сюжетно-ролевая игра «Ресторан». Большинство детей охотно приняли идею. Стоит отметить, что сюжет игры для многих из дошкольников был знаком и понятен. Однако некоторые из них не проявили никакого желания вступать в совместную игровую деятельность. Поговорив, объяснив ситуацию, мы добились участия всех ребят. Дети активно начали разбирать роли, на ходу придумывая возможные развития сюжета. Стоит отметить, что в сюжетно-ролевой игре «День рождения» девочки быстро распределили между собой привычные для них роли, но, несмотря на это, в ходе их совместной деятельности возникали конфликтные ситуации. Спорили, кому будет принадлежать сумочка, резинки, помада, зеркальца. Благополучно разрешили спор. На следующий день мы продолжили наблюдение за детьми экспериментальной группы. В ходе повторного наблюдения мы убедились, что почти все дети в группе, кроме одного ребенка, продемонстрировали высокий или средний уровень общительности. В беседе с ним приходилось задавать косвенные и наводящие вопросы, чтобы узнать его предпочтения или причины его нежелания принять участие в той или иной игре.

В ходе наблюдения мы отметили несколько ребят, которые чаще всего оказываются в центре конфликтной ситуации. Причинами конфликтов зачастую становятся неумение делиться игрушками, несправедливое отношение к другому участнику игровой деятельности и чрезмерная обидчивость.

Обидчивость, зачастую в процессе распределения ролей и игрушек, оказалось частым явлением в экспериментальной группе детей.

В ходе наблюдения за совместной сюжетно-ролевой игрой детей экспериментальной группы нам удалось оценить уровень сформированности навыков взаимодействия детей в средней группе по следующим критериям: общительность ребенка со сверстниками; умение организовать игру; умение без конфликта играть с другими детьми; умение делиться игрушками; умение сочувствовать другому ребенку, утешать его; умение не обижать других; умение не обижаться на других; справедливость во взаимоотношениях со сверстниками.

Можно сделать вывод, что 31% из общего числа дошкольников средней возрастной категории имеют низкий уровень сформированности межличностных отношений, что говорит о нежелании ребенка идти на контакт со сверстниками, чаще предпочитая остаться в стороне и играть одному или в маленькой группе из одного-двух хорошо знакомых ему детей. 44% детей в группе имеют средний уровень сформированности межличностных отношений, что говорит и необходимости работы по развитию коммуникативных навыков и взаимоотношений детей в целом. Ребенок со средним уровнем сформированности навыков межличностных отношений устанавливает контакт со сверстниками, делится игрушками, но чувство справедливости во взаимоотношениях у него развито недостаточно. 25% детей среднего дошкольного возраста данной группы имеют высокий уровень сформированности межличностных отношений. Такой ребенок всегда стремится установить контакт со всеми сверстниками, проявляет инициативу в организации совместной игровой деятельности детей, не обижается сам и не обижает других, у него хорошо развито чувство справедливости, умение сочувствовать и помогать.

В процессе наблюдения за игровой деятельностью детей контрольной группы нами также была предложена сюжетно-ролевая игра «Ресторан». Некоторые из детей активно стали предлагать всем различные роли и рассказывать о возможных сюжетах в ходе данной игровой деятельности. Мы убедились, что большинство детей в группе продемонстрировали высокий или средний уровень общительности.

Можно сделать вывод, что 28% детей средней группы имеют низкий уровень сформированности межличностных отношений. Ребенок не идет на контакт со сверстниками, чаще предпочитает остаться в стороне и играть один. 36% из общего числа детей в группе имеют средний уровень сформированности межличностных отношений, но требует работы по формированию этих отношений. Ребенок устанавливает контакт со сверстниками, делится игрушками, но не может установить справедливость во взаимоотношениях. 36% детей среднего дошкольного возраста данной группы имеют высокий уровень сформированности межличностных отношений. Такой ребенок всегда стремится установить контакт со всеми сверстниками, проявляет инициативу в организации совместной игровой деятельности детей, не обижается сам и не обижает других, у него хорошо развито чувство справедливости, умение сочувствовать и помогать. В этом случае можно сказать, что преобладают средний и низкие уровни сформированности межличностных отношений детей контрольной и экспериментальной групп.

Также нами было проведено анкетирование родителей детей экспериментальной группы и получены следующие результаты: по мнению 31% родителей, их дети очень общительны независимо от ситуации. 50% детей могут взять на себя инициативу в организации игры, только если в компании хорошо знакомых им детей, а 37% могут организовать игровую деятельность вне зависимости от ситуации; 19% родителей, считают, что их дети почти никогда не ссорятся, 81% признают, что их дети в ходе совместной игровой деятельности время от времени конфликтуют с другими детьми; 25% родителей утверждают, что их дети чаще всего предпочитают не делиться своими игрушками с другими детьми, 56% - делятся с теми, кого хорошо знают и 19% - почти всегда делятся своими игрушками. При этом 12% родителей считают, что делиться игрушками нужно только с теми, с кем ты давно знаком, 38% говорят, что делиться нужно всегда и 50% родителей утверждают, что делиться игрушками нужно только, если это взаимно и единогласно. Умение сочувствовать у детей развито хорошо, по мнению 62% родителей. 32% утверждает, что его ребенок сочувствует другому, но стесняется подойти пожать и утешить. 6% родителей признают, что его ребенок жаль других детей в различных неприятных ситуациях, но как поступать при этом малыш пока не знает. На вопрос «Как часто на ваш взгляд ваш ребенок может обидеть другого ребенка?» 19% родителей ответили, что частенько, но исключительно за дело; 25% признают, что время от времени может так сложиться, что их ребенок во время совместной игры обидит другого; 56% утверждают, что их дети обижают других редко, только если его вынуждают. Обидчивость своего ребенка 50% родителей оценивают, как время от времени возникающий фактор; 38% - говорят, что их дети обижаются часто, но не без причин; 12% утверждает, что их дети обижаются редко. Что касается чувства справедливости, 19% родителей ответили, что оно пока не очень развито у их детей. 31% отмечают, что чувство справедливости их детей зависит от ситуации. 50% утверждают, что у их детей чувство справедливости по отношению к другому ребенку во время совместной игры развито хорошо. Мы выяснили, что 81% родителей проводят работу по совершенствованию коммуникативных навыков своего ребенка, в 56% случаев это работа представляет из себя беседу, 31% приводят в пример героев сказок и мультфильмов, 13% считают наиболее эффективным способом развития коммуникативных навыков своего ребенка – собственный пример. 6% родителей детей экспериментальной группы считают формирование коммуникативных навыков естественным процессом развития личности, и, следовательно, не проводят работу по совершенствованию коммуникативных навыков своего ребенка.

Итак, в результате диагностики первоначального уровня сформированности навыков взаимодействия детей в группе на констатирующем этапе мы выяснили, что в экспериментальной и контрольной группах преобладает средний и низкий уровни.

На формирующем этапе был разработан план работы с использованием сюжетно-ролевой игры и направленный на развитие межличностных отношений в детском коллективе средней возрастной группы на основе полученных данных об уровне сформированности навыков взаимодействия детей в экспериментальной группе на констатирующем этапе.

Тематика занятий в экспериментальной группе детей среднего дошкольного возраста следующие: «Экскурсия», «Полет на самолете», «Поликлиника», «Ветеринарная клиника», «Фитнес клуб», «Гипермаркет», «Семья», «Однажды в космосе», «Съемка фильма «Теремок», «Волшебный корабль», «В деревне у бабушки», «Телешоу «Минута славы».

Одной из первых организованных нами сюжетно-ролевых игр в экспериментальной группе стала игра «Экскурсия», цель которой заключалась в формировании умения распределять роли и самостоятельно

придумывать ход сюжетных линий. Сюжетно-ролевая игра «Экскурсия» включала в себя сюрпризный момент, который заключался в появлении на пороге группы игрушечного автобуса с прицепом. Обратив внимание детей на автобус с прицепом, мы предложили им всем разместиться на коврике, образовав круг, чтобы каждый из них мог увидеть содержимое прицепа. В ходе беседы с детьми мы выяснили, что многие из них бывали на экскурсиях с родителями, но только один ребенок вспомнил, что у экскурсовода есть микрофон, чтобы всей группе на экскурсии было слышно, о чём он рассказывает.

Таким образом, мы постепенно перешли к предположению возможных ролей и размышлению над единым сюжетом в предстоящей игровой деятельности. Подытожив ещё раз, какие атрибуты игры у нас оказались в прицепе, дети экспериментальной группы активно начали перечислять роли, которые могут быть воплощены благодаря имеющимся у нас предметам, одновременно добавляя в свои рассуждения возможные сюжетные линии.

Когда пришло время распределять роли, мы обратили внимание детей на то, что в процессе распределения ролей от них требуется максимально справедливое отношение друг к другу, а именно учёт желаний других детей, их умений и навыков. Почти все дети активно демонстрировали свои социально-игровые знания и делились личным опытом в процессе обсуждения ролей, за исключением одного мальчика. Он внимательно слушал рассуждения детей, но не высказывался, если вопрос не был обращён на прямую к нему. Потому нам приходилось выводить его на диалог наводящими вопросами. В процессе распределения дети выбирали себе ту роль, которая была им наиболее знакома и привычна.

Распределив окончательно все роли и придумав приблизительный ход событий в предложенной сюжетно-ролевой игре, ребята принялись выполнять игровые действия с соответствующими предметами. С целью способствовать формированию некоторых навыков межличностных отношений детей, мы создавали проблемные ситуации в ходе их игровой деятельности. Одной из которых, была, к примеру, потеря питомца во время экскурсии одного из путешественников. С целью способствовать формированию умения сочувствовать и сопереживать у некоторых детей, мы спросили у каждого из них, что, по их мнению, чувствует хозяин, потерявший своего пса, как нужно себя повести, чтобы поддержать его и утешить. Такие уточнения вызвали у ребят очевидные трудности. Надо заметить, что почти все из них ответили на вопрос о чувствах хозяина, потерявшего собаку, но что нужно сделать, чтобы утешить и поддержать в подобных ситуациях человека, ребятам представить было сложно. В ходе решения предложенной нами проблемной ситуации дети объединились поиском пропавшего питомца и поддержкой хозяина собаки. Побывав на экскурсии, посетив кафе и магазин, заправляя автобус на протяжении своего долгого путешествия и сотрудничая с полицейскими, наши путешественники пригласили всех в свой автобус и отправились обратно домой, таким образом, завершив сюжет своей игровой деятельности.

Для достижения поставленной цели на формирующем этапе мы часто использовали такие приёмы, как сюрпризный момент и проблемные ситуации в процессе организации совместных сюжетно-ролевых игр, направленных на развитие навыков взаимодействия экспериментальной группы детей среднего дошкольного возраста. Использование в процессе игровой деятельности проблемных ситуаций позволило нам создать подходящие условия для формирования и развития необходимых коммуникативных навыков детей.

В сюжетно-ролевой игре «Полёт на самолёте», где основной целью было способствовать формированию умения действовать согласно обговорённым условиям и правилам, от ребят требовалось умение играть, не обижаясь и не обижая других, другими словами, умение без конфликта играть с другими детьми. Следовать всем условиям детям было однозначно сложно в данной игровой деятельности. Но стоит отметить, что в одной из заключительных сюжетно-ролевых игр, например, «В деревне у бабушки», где основной целью также было способствовать формированию умения действовать согласно обговорённым условиям и правилам, конфликтных ситуаций было заметно меньше. Это обусловлено частотой повторяющихся спорных моментов в игровых действиях детей и схожестью в их разрешении. Формированию умения играть друг с другом без конфликтов способствовали такие сюжетно-ролевые игры, как «Поликлиника» и «Съёмка фильма «Теремок», где основной целью было формирование умения без конфликта играть с другими детьми, но сложность заключалась в создании нами различных проблемных ситуаций в ходе сюжета. В сюжетно-ролевых играх «Съёмка фильма «Теремок» и «Телешоу «Минута славы» сюжет игровой деятельности основывался на умении работать в команде. А именно, выполняя соответствующие роли дети понимали, что от их действий зависит успешная деятельность другого участника игры. Такие сюжетно-ролевые игры способствуют формированию у детей чувства коллективизма, доброжелательного отношения к друг другу и толерантности в таких вопросах, как распределение ролей и игрушек.

Что касается умения распределять игрушки, в процессе организации большинства сюжетно-ролевых игр возникали конфликтные ситуации между детьми. В ходе сюжетно-ролевой игры «Ветеринарная клиника», которая была направлена на формирование умения делиться игрушками, распределять игрушки по справедливости, дети долгое время не могли решить, кому будет принадлежать тот или иной питомец. Предложенный нами метод считалочек, по мнению ребят, был недостаточно справедливым решением возникшего спора, потому каждый из них старался найти свой способ. В ходе долгих споров и максимально справедливого распределения все ребята выбрали себе питомцев, не оставшись ни на кого в обиде, за счёт рационального умения договариваться друг с другом.

Развитию умения самостоятельно придумывать роли и возможные сюжеты, другими словами, организовать совместную игровую деятельность, способствовали предложенные нами такие сюжетно-ролевые игры, как «Фитнес клуб», «Гипермаркет», «Семья» и «Однажды в космосе», где ребятам необходимо было попытаться придумать всевозможные роли, сюжетные линии и самостоятельно распределить между собой роли и игрушки. В основном, распределяя роли, ребята основывались на том, кто насколько хорошо знаком с той или иной игровой ролью.

К концу формирующего этапа мы убедились в том, что дети экспериментальной группы достаточно самостоятельны в вопросе организации совместной игровой деятельности, распределения ролей и игрушек, умеют с чувством справедливости решать, возникающие между ними, конфликтные ситуации, также в ходе сюжетно-ролевых игр почти все дети способны проявить сочувствие по отношению к другому участнику игровой деятельности.

С целью пронаблюдать за уровнем сформированности навыков взаимодействия детей среднего дошкольного возраста экспериментальной группы мы предложили детям самостоятельно организовать совместную сюжетно-ролевую игру так, чтобы каждый член детского коллектива принял участие в

организованной ими игровой деятельностью. Дети экспериментальной группы предпочли организовать предложенную нами на формирующем этапе сюжетно-ролевою игру «Фитнес клуб». Стоит отметить, что в процессе распределения ролей, один мальчик, который на констатирующем этапе не принимал активного участия в самостоятельной организации совместной сюжетно-ролевой игры, на контрольном этапе активно предлагал возможные роли и брал на себя инициативу в распределении игрушек, что говорит о сформированности у него умения организовать игру.

В ходе развивающихся событий сюжетно-ролевой игры, организованной детьми экспериментальной группы, ими также была придумана проблемная ситуация, которая заключалась в потере кошелька одного из посетителей фитнес клуба. Следовательно, в этой ситуации тоже можно говорить о сформированности умения сочувствовать и сопереживать у детей экспериментальной группы на контрольном этапе.

В ходе наблюдения за совместной сюжетно-ролевой игрой детей экспериментальной группы среднего дошкольного возраста нам удалось оценить уровень сформированности навыков взаимодействия детей на контрольном этапе по следующим критериям: общительность ребенка со сверстниками; умение организовать игру; умение без конфликта играть с другими детьми; умение делиться игрушками; умение сочувствовать другому ребенку, утешать его; умение не обижать других; умение не обижаться на других; справедливость во взаимоотношениях со сверстниками.

Согласно полученным данным детей с низким уровнем сформированности навыков взаимодействия с другими детьми в экспериментальной группе не оказалось: 38% детей экспериментальной группы имеют средний уровень сформированности межличностных отношений, что говорит о необходимости работы по развитию коммуникативных навыков и взаимоотношений детей в целом. Ребенок со средним уровнем сформированности навыков межличностных отношений устанавливает контакт со сверстниками, делится игрушками, но чувство справедливости во взаимоотношениях у него развито недостаточно; 62% детей среднего дошкольного возраста данной группы имеют высокий уровень сформированности межличностных отношений. Такой ребенок всегда стремится установить контакт со всеми сверстниками, проявляет инициативу в организации совместной игровой деятельности детей, не обижается сам и не обижает других, у него хорошо развито чувство справедливости, умение сочувствовать и помогать.

С целью пронаблюдать за уровнем сформированности навыков взаимодействия детей среднего дошкольного возраста контрольной группы мы предложили детям самостоятельно организовать совместную сюжетно-ролевою игру так, чтобы каждый член детского коллектива принял участие в организованной ими игровой деятельности. Дети контрольной группы организовали сюжетно-ролевою игру «Путешествие». На самом деле, ребятам очень сложно было определиться с сюжетом их совместной игровой деятельности. Ребята спорили, конфликтовали. В конце концов, совместная игровая деятельность детей контрольной группы не пришла к какому-либо логическому завершению, а разбилась на отдельные сюжетные игры.

На основе полученных результатов наблюдений и анализа уровня сформированности навыков взаимодействия детей, можно сделать вывод, что 21% детей среднего дошкольного возраста на контрольном этапе имеют низкий уровень сформированности межличностных отношений; 43% из общего числа детей контрольной группы имеют средний уровень сформированности межличностных отношений, но требует работы по формированию этих отношений; 36% детей среднего дошкольного возраста данной группы имеют высокий уровень сформированности межличностных отношений.

**Выводы.** Можно сделать вывод о том, что использование в процессе обучения и воспитания детей среднего дошкольного возраста сюжетно-ролевых игр эффективно влияет на уровень сформированности навыков взаимодействия детей друг с другом, и, следовательно, на межличностные отношения детей в целом.

Проведённое нами исследование на базе Международной школы «Alabuga International School» в экспериментальной и контрольной группах детей среднего дошкольного возраста показали, что использование сюжетно-ролевых игр в процессе обучения и воспитания детей эффективно влияет на уровень сформированности межличностных отношений детей данной возрастной категории.

#### **Литература:**

1. Губанова Н.Ф. Игровая деятельность в детском саду. - М.: Мозаика-Синтез, 2016. - 121 с.
2. Ивакина И.А. Руководство творческими сюжетно-ролевыми играми дошкольников. - Пенза, 2015. - 234 с.
3. Урунтаева Г.А. Практикум по детской психологии. - М.: Просвещение: Владос, 2015. - 420 с.

**Педагогика**

**УДК: 371.398**

**кандидат педагогических наук, доцент Бреус Ирина Анатольевна**

Институт математики, механики и компьютерных наук имени И.И. Воровича

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

### **СПЕЦИФИКА ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ В ЛЕТНЕЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ**

*Аннотация.* Статья посвящена раскрытию теоретико-методических основ организации работы с детьми младшего подросткового возраста в летней математической школе, функционирующей при Институте математики, механики и компьютерных наук им. И.И. Воровича Южного федерального университета. Вниманию уделяется вопросам организации занятий с учетом возрастных особенностей обучающихся, содержанию, методам и средствам обучения. Приведены примеры заданий, математических игр, в том числе подвижных, ориентировочный план работы на занятии. Рассмотрена роль занятий в формировании у детей опыта начальной исследовательской деятельности и перспективы их дальнейшего обучения в Воскресней математической школе.

*Ключевые слова:* дополнительное математическое образование, младший подростковый возраст, развитие, мотивация, интерес, исследование, занимательные математические задачи, игровые формы, активная деятельность.

*Annotation.* The article is devoted to the disclosure of theoretical and methodological foundations of the organization of work with children of young adolescents in the summer school of mathematics, functioning at the Institute of Mathematics, Mechanics and Computer Science. I.I. Vorovich of the Southern Federal University. Attention is paid to the organization of classes, taking into account the age characteristics of students, the content, methods and means of training. Examples of tasks, mathematical games, including moving ones, an indicative work plan in the lesson are given. The role of classes in the formation in children of the experience of initial research activities and the prospects for their further education at the Sunday School of Mathematics are considered.

*Keywords:* additional mathematical education, early adolescence, development, motivation, interest, research, entertaining mathematical problems, game forms, active work.

**Введение.** Летняя математическая школа представляет собой одну из форм организации дополнительного математического образования. В Южном федеральном университете она функционирует при Институте математики, механики и компьютерных наук им. И.И. Воровича.

Опираясь на результаты диссертационного исследования Н.И. Мерлиной, мы будем использовать введенное ею определение дополнительного математического образования, которое понимается как образовательный процесс, имеющий свои педагогические технологии, формы и средства их реализации по программам, дополняющим государственный стандарт средней школы [6].

«Основными целями дополнительного математического образования являются:

углубление и расширение знаний по математике;

развитие интереса учащихся к математике;

развитие математических способностей;

формирование приемов самостоятельных занятий математикой;

воспитание и развитие инициативы и творчества;

повышение общего и интеллектуального уровня развития учащихся;

подготовка к дальнейшему математическому образованию на профильном уровне и др.» [8, с. 99].

Наша статья посвящена раскрытию теоретико-методических основ работы в летней математической школе с младшими школьниками, а именно, учащимися, которые окончили 3 класс и переходят в четвертый. Занятия в летней математической школе предшествуют дальнейшему обучению младших подростков в Воскресной математической школе по программе «Наглядная математика» в течение учебного года.

**Изложение основного материала статьи.** Возраст детей 10 лет – это верхняя граница детства и начало подросткового периода. Поэтому его называют младшим подростковым возрастом. В этот период важно уделить внимание развитию личности ребенка, в этом возрасте закладываются его основные интересы и увлечения. Именно поэтому важно показать ребенку многообразие явлений мира и знаний в увлекательной форме. Яркость впечатлений и образов надолго сохранится в памяти и будет способствовать искреннему и активному дальнейшему интересу ребенка к той или иной области знания.

В летней математической школе мы ведем работу со всеми желающими детьми. При этом можно условно выделить несколько категорий обучающихся, которые приходят заниматься на летних каникулах. Например, дети, уже увлеченные математикой, много и с интересом решающие задачи развивающего и математического характера. Эти ребята, как правило, обладают ярко выраженной предрасположенностью к занятиям математической деятельностью. Также на развитие их способностей влияет регулярная работа родителей и школьных учителей математики по формированию навыков интеллектуальной деятельности у детей. Эти ребята уже в младшем подростковом возрасте грамотно строят свою речь, аргументируют, объясняют свою точку зрения, критически оценивают условие и требование задачи, дискутируют, спорят. При изучении явления анализируют его, выделяют различные случаи и ситуации, выдвигают гипотезы. Кроме того, эти дети чрезвычайно трудоспособны и выносливы в процессе выполнения мыслительной деятельности, они обладают высокой концентрацией внимания, сосредоточенностью, усидчивостью. Способны удерживать в логической связи несколько умозаключений, вытекающих одно из другого, не терять нити рассуждений. Помощь в решении задач им оказывает также развитое пространственное и нестандартное мышление, умение достаточно быстро определять верное направление хода решения.

Другие ребята с удовольствием решают предложенные на занятии задачи, некоторые из которых им знакомы, но в свободное время имеют массу других интересов, то есть нестандартные и занимательные задачи решают от случая к случаю, но с удовольствием. Их привлекают игровые формы организации решения задачи, необычность формулировок, способов решения. Третья категория детей только начинает открывать для себя увлекательный мир математики. Многие задачи они слышат впервые, но разобравшись, включаются в поисковую деятельность с неподдельным интересом.

Поскольку посещение летней математической школы является исключительно добровольным мероприятием, происходящим в каникулярное время, то на занятия приходят ребята уже в большей степени мотивированные. Детей, не интересующихся математикой в летней школе нет, что облегчает работу преподавателя.

Таким образом, в задачи летней математической школы при работе с младшими подростками входит:

1. Организация увлекательного интеллектуального летнего времяпровождения детей средствами математики.

2. Укрепление устойчивого глубокого интереса к математике у ребят, увлекающихся ею и занимающихся самостоятельно без требований родителей или учителя.

3. Формирование активного интереса к математическим знаниям у детей, решающих занимательные и нестандартные математические задачи нерегулярно и по напоминанию, требованию, постепенный переход от поверхностного интереса к глубокому.

4. Развитие интеллектуальных способностей обучающихся: мышления логического и пространственного и его таких качеств, как: гибкости, критичности, объективности, глубины, широты, пылкости. Развитие внимания, памяти, математической речи, накопление пространственных представлений и методов решения задач.

5. Активизация математической познавательной деятельности перед новым учебным годом.

Уточним используемую нами терминологию. Под учебно-познавательной деятельностью В.А. Слостенин понимает специально организуемый самим обучаемым или извне процесс познания с целью овладения богатствами культуры, накопленной человечеством [9].

Поставленные задачи, стоящие перед преподавателем летней математической школы, необходимо решать с учетом возрастных особенностей детей младшего подросткового возраста. Они любознательны, подвижны, активны, эмоциональны, позитивны. С учетом этих особенностей в летней математической школе организованы занятия, состоящие из полуторачасовых учебных промежутков с перерывом в полчаса. Работа с обучающимися выстроена таким образом, чтобы исключить появление утомляемости. С этой целью подобраны специальные задания и продумана смена видов деятельности детей максимум через каждые пятнадцать минут.

В качестве основных рабочих тетрадей выбраны пособия таких авторов, как: Узорова О.В. «Летние задания по математике для повторения и закрепления учебного материала: 3 класс», Холодова О.А. «Юным умникам и умницам: задания по развитию познавательных способностей (9-10 лет)» [11, 12]. Также нами использованы пособия по решению нестандартных и занимательных задач, различные образовательные порталы [1, 2, 3, 4, 5, 7, 10].

Задания на занятиях варьируются как по содержанию, так и по характеру умственной деятельности: графические работы сменяются вычислительными упражнениями, те, в свою очередь уступают место заданиям на память и внимание. Затем основная нагрузка ложится на работу по решению нестандартных арифметических задач, после которой идет отдых – разгадывание ребусов, головоломок, задач с геометрическим содержанием, на разрезание и составление фигур, решение задач со спичками. Помимо всего перечисленного варьируются формы организации учащихся, используются игровые, в том числе и подвижные, способы работы с содержанием. Приведем примеры игр.

«Живые числа». К примеру, устный счет в пределах сотни на сложение и вычитание организован в форме соревнования. Обучающиеся делятся на две группы по пять человек. К одежде крепятся бейджи с цифрами. Дети с цифрами 5,6,7,8,9 представляют собой десятки, а дети с цифрами 0,1,2,3,4 – единицы.

Учитель медленно произносит пример на математическое действие. Обе команды в уме устно выполняют вычисления, получают ответ, но от каждой команды бегут и садятся на стулья только по одному представителю от десятков и единиц соответственно. Остальные ребята проверяют, правильные ли цифры выбежали и составили двузначное число.

Примеры на сложение «Десятки»: 1,2,3,4,5. «Единицы»: 6,7,8,9,0:

$$7+9=16 \quad 11+18=29 \quad 24+23=47 \quad 15+23=38 \quad 21+29=50$$

$$14+12=26 \quad 13+17=30 \quad 9+8=17 \quad 26+32=58 \quad 35+14=49$$

На вычитание:

$$29-13=16 \quad 78-31=47 \quad 59-29=30 \quad 40-11=29 \quad 69-11=58$$

$$88-52=36 \quad 99-71=28 \quad 48-31=17 \quad 59-19=40 \quad 70-11=59$$

«Четные-нечетные». Следующая игра – на знание четных и нечетных чисел в пределах первого десятка, она выполняется с мячом. Ребята становятся в круг по порядку, к их одежде прикреплены числа от 1 до 10. Два мяча получают дети с номерами 1 и 2, затем они по команде начинают передавать оба мяча в одном направлении. Первый мяч передается по порядку нечетным числам, второй мяч – четным. Затем можно поменять направления на противоположные, а после попросить ребят произвольно перемешаться в круге, а мячи передавать все в том же порядке, отыскивая в порядке возрастания или убывания нужные четные или нечетные числа. Выигрывает та команда, мяч которой раньше займет исходное положение.

«Лото с таблицей умножения». Следующая игра предназначена для тренировки знаний таблицы умножения. На стол выкладываются карточки с выражениями, представляющими собой табличное умножение двух чисел. На обороте каждой карточки записан верный ответ. Ребята становятся вокруг стола, выбирают любую карточку, говорят ответ и убирают её в случае, если ответ верный. Чтобы повысить азарт и скорость выполнения заданий, дети передают друг другу игрушечный пластиковый шар с тикающим механизмом. В самый непредсказуемый момент этот шар может издать звук взрыва. Надо успеть дать ответ по карточке и передать шар соседу, пока шар не «взорвался». Задание можно усложнить, перевернув карточки ответами вверх. Обучающийся должен перечислить все варианты табличных произведений двух чисел с таким ответом. Например: карточка с надписью 16 означает, что на обороте может быть записаны выражения  $2*8$ ,  $4*4$ ,  $8*2$ .

Приведем примерный план одного из занятий (Таблица 1).



План занятия	Время выполнения (мин)
<b>Часть 1</b>	<b>90</b>
1. Разминка: рисование обеими руками.	5
2. Графический диктант.	5
3. Задачи со спичками [2].	5
4. Кроссворд [5].	10
5. Работа с тетрадью, задание 1, 2 [11].	10
6. Лото на таблицу умножения. По записанным выражениям называть ответ.	5
7. Работа с тетрадью. Задание 3,4,5 [11].	15
8. Танграм.	15
9. Работа с тетрадью. Задачи 6,7,8 [11].	15
10. Подвижная игра на сложение и вычитание: «десятки» и «единицы».	5
<b>Перерыв</b>	<b>30</b>
<b>Подвижные игры математического содержания</b>	
1. Игра «кратно-некратно». Ловить мяч, если называется число, кратное 3, отбивать мяч, если число некратно.	
2. Игра «четное-нечетное». Ловить мяч, если называется четное число, отбивать мяч, если число нечетное.	
3. Игра с мячом на таблицу умножения: первый участник называет выражение, бросает мяч об стену, перепрыгивает через него. Стоящий за ним участник, ловит мяч и говорит ответ. И так далее.	
<b>Часть 2</b>	<b>90</b>
1. Работа с тетрадью [12].	15
2. Лото с таблицей умножения. По готовым ответам на карточках составлять все варианты табличных выражений.	5
3. Ребусы, анаграммы [1].	5
4. Занимательные задачи [4, 7, 10].	15
5. Задачи на разрезание на клетчатой бумаге [3].	5
6. Шутки, загадки [1, 7].	5
7. Логические задачи [1, 4, 10].	10
8. «Четные – нечетные» встречными кругами мяч	5
9. Головоломки [1].	10
10. Квадригами	15

Организация занятий в летней математической школе позволяет формировать у обучающихся начальный опыт решения простейших исследовательских задач. Эти задачи помимо образовательного и развивающего эффекта несут в себе возможность воспитания таких качеств личности и характера, как: трудоспособность, настойчивость, пылливость, усидчивость, целеустремленность, вдумчивость, любознательность. Исследовательская деятельность предполагает, что в процессе работы над заданием у учащегося возникают вопросы, ответы на которые он ищет самостоятельно, выдвигает гипотезы, доказывает и опровергает их.

К сожалению, на уроках в школе у учащегося практически нет возможности получить начальный опыт решения таких задач. Это обусловлено и малым представлением подобных задач в учебниках, и недостатком времени на уроке. Учителя, как правило, реализуют задачу формирования у школьников первичного опыта решения исследовательских задач с помощью проектной деятельности обучающихся. Но данный вид работы не носит массовый характер, а может выполняться по желанию школьников, зачастую требует участия и помощи родителей. А, между тем, существует масса увлекательных задач, рассчитанных на силы самих учащихся, решение которых требует применения простейших навыков исследования.

Очень важно, чтобы обучающийся получил для себя субъективно новый результат, сделал свое маленькое открытие. Для ребят были предложены, например, такие задания.

**Задача 1.** Из пяти равных квадратов составить всевозможные фигуры на клетчатой бумаге так, чтобы квадраты соприкасались сторонами. Обучающиеся, как правило, начинают с самого простого случая – пяти клеток, выстроенных в ряд в виде полоски. Затем предлагают несколько хаотичных, но верных вариантов. Учителю следует попросить детей попробовать эту работу сделать упорядоченной. Тогда ребята переходят, например, к пониманию идеи трансформации фигур из одной в другую с помощью передвижения вначале одной, затем двух, трех клеток предыдущей фигуры.

Полученные 12 фигур не являются объективно новыми. Это всем известный набор для игры «Пентамино». Об этом сообщается детям и предлагается теперь с использованием данного набора решать задачи на разрезание ступенчатых фигур на равные части или на заполнение ступенчатых областей «отверстий» различными деталями пентамино. Учащиеся в процессе работы самостоятельно приходят к идее создания таких фигурок их четырех, шести клеток, задаются вопросом об их количестве, пытаются выявить закономерности между количеством клеток и числом полученных фигур.

**Задача 2.** Разрезать прямоугольник двумя прямыми разрезами на две треугольные и две четырехугольные части. Вначале ребята методом проб выясняют, что, если разрезы проходят исключительно через вершины прямоугольника, то получаются четыре треугольника, а если точки, через которые проходят разрезы, находятся на сторонах прямоугольника, то получаются четыре четырехугольника. Но в задаче требуется разрезать прямоугольник на два треугольника и два четырехугольника. Следовательно, перед детьми стоит задача исследовать случаи разрезания, когда две точки, через которые проходят разрезы, находятся в вершинах, а две точки – на сторонах прямоугольника. При этом возникают идеи выбора двух точек на смежных или противоположных сторонах прямоугольника, и, аналогично, двух других точек – на соседних или противоположных вершинах. Комбинируя эти случаи расположения начальных и конечных точек разрезов, дети находят несколько способов разрезания прямоугольника на требуемые части.

Занятия в летней математической школе являются благодатной формой организации интеллектуальной деятельности детей, способствующей развитию у них первоначальных исследовательских навыков. Преподаватель летней математической школы выступает в виде наставника, он выслушивает идеи обучающихся, делится своими соображениями, вдумывается в высказывания учащихся и корректирует их, помогает четче сформулировать мысль или смоделировать ситуацию с помощью различных схематических, алгебраических, графических, изобразительных средств и вещественных моделей.

**Выводы.** Реализация целей и задач дополнительного математического образования в рамках летней математической школы предусматривает формирование устойчивого интереса обучающихся к математике и занятиям исследовательской деятельностью в области математики, развитие таких качеств личности, как: настойчивость, любознательность, пытливость, усидчивость, терпеливость, самоконтроль, целеустремленность, инициативность, дисциплинированность. Занятия в летней математической школе способствуют формированию интеллектуальной сферы личности, развитию пространственного и логического мышления, его таких качеств, как: гибкость, рациональность, критичность, самостоятельность.

В процессе решения простейших исследовательских задач, важен не только результат, но и метод, с помощью которого дети пришли к результату. Этот опыт, может быть в дальнейшем применен к решению и других задач. Дальнейшее обучение дети, начиная с 4 класса, проходят в Воскресной математической школе по программе «Наглядная математика», а затем по программе «Математика и развитие». Также в Воскресной математической школе функционирует математический кружок, проводятся занятия с одаренными и заинтересованными учащимися по решению олимпиадных задач. Проводимая работа кроме развивающего, мотивационного и познавательного эффектов имеет большое профориентационное значение и позволяет выявить способных детей на ранней стадии, привлечь их к серьезному занятию математикой, и, возможно, устремить в дальнейшем к осознанному выбору жизненного пути, связанного с профессиональной математической деятельностью. Все это обосновывает потребность реализации различных форм дополнительного математического образования, в частности, воскресных и летних математических школ.

#### **Литература:**

1. Волшебная шкатулка. Занимательная математика. [Электронный ресурс] URL: <http://novijmir.blogspot.com> (дата обращения: 04.11.2019).
2. Головоломки со спичками. [Электронный ресурс] URL: <http://spichka.ru> (дата обращения: 04.11.2019).
3. Екимова М.А., Кукин Г.П. Задачи на разрезания. – М.: МЦНМО, 2002.
4. Козлова Е.Г. Сказки и подсказки. Задачи для математического кружка. – М.: МЦНМО, 2004.
5. Кроссворды для 4 класса с ответами и вопросами. [Электронный ресурс] URL: <http://razdeti.ru/nachalnaja-shkola/krosvordy-dlja-4-klasa-s-otvetami-i-voprosami.html> (дата обращения: 04.11.2019).
6. Мерлина Н.И. Теоретические основы дополнительного математического образования школьников: Дис.... докт. пед. наук 13.00.02 – Чебоксары, 2000.
7. Нестеренко Ю.В., Олехник С.Н., Потапов М.К. Задачи на смекалку. – М.: Дрофа, 2005.
8. Полякова Т.С. Магистерская программа «Математическое образование»: учебное пособие / Т.С. Полякова, И.А. Бреус, Л.Е. Князева, И.А. Михайлова, В.Е. Пырков; Южный федеральный университет. – Ростов н/Д: Издательство Южного федерального университета, 2015.
9. Слостенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002.
10. Спивак А.В. Тысяча и одна задача по математике. – М.: Просвещение, 2002.
11. Узорова О.В. Летние задания по математике для повторения и закрепления учебного материала: 3 класс. – М.: АСТ, 2018.
12. Холодова О.А. Юным умникам и умницам: задания по развитию познавательных способностей (9-10 лет). Рабочие тетради в 2 частях: часть 2. – М.: Росткнига, 2014.

**Педагогика**

**УДК: 373.1**

**кандидат педагогических наук, заместитель директора по спортивно-методической работе Брусник Татьяна Александровна**  
Муниципальное автономное учреждение дополнительного образования "Детско-юношеской спортивной школы "Юность" (г. Новый Уренгой);  
**доктор педагогических наук, доцент,**  
**старший научный сотрудник Сергеева Марина Георгиевна**  
Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Москва)

### **ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА**

*Аннотация.* В современном социуме человек является активным участником восприятия непрерывных информационных потоков, в том числе передаваемой по каналам массмедиа (средств массовой информации и коммуникации). В условиях всеобъемлющей информатизации общества становится актуальной способность личности активно участвовать в информационно-коммуникативных контактах по широкому кругу проблем, ориентироваться в информационных потоках, критически оценивать медийное содержание, быть как потребителем, так и создателем информационных сообщений.

*Ключевые слова:* критическое мышление, теории медиаобразования, современный специалист, информационные потоки.

*Annotation.* In modern society of people is an active participant of perception of continuous information flows, including transferred on channels of mass media (mass media and communication). In the context of comprehensive informatization of society, the ability of the individual to actively participate in information and communication

contacts on a wide range of problems, to navigate information flows, to critically assess media content, to be both a consumer and a creator of information messages becomes relevant.

*Keywords:* Critical thinking, theories of media education, modern specialist, information flows.

**Введение.** Широкое внедрение информационных технологий предусматривает умелое владение навыками самостоятельной работы с источниками информации и эффективного освоения информационного содержания. Все это способно обеспечить *медиаобразование*, ресурсы которого уже давно используются за рубежом стран, в России только в последнее десятилетие проблемы развития и внедрения медиаобразования в образовательный процесс стали предметом активного обсуждения. Медиаобразование как направление в педагогике связано с познанием закономерностей массовой коммуникации, развитием культуры общения с медиа, коммуникативных способностей, критического мышления, обучением различным формам самовыражения при помощи технических средств (А.В. Федоров).

Впервые определение термина «медиаобразование» было дано ЮНЕСКО в 1973 г.: «Под медиаобразованием следует понимать обучение теории и практическим умениям для овладения современными средствами массовой коммуникации, рассматриваемыми как часть специфической и автономной области знаний в педагогической теории и практике; его следует отличать от использования средств массовой коммуникации (СМК) как вспомогательных средств в преподавании других областей знаний, таких как, например, математика, физика, география». В 1982 году в Декларации ЮНЕСКО по медиаобразованию говорится, что «дети и взрослые должны овладеть грамотностью во всех трех знаковых системах» (вербальной, визуальной и аудиовизуальной)». В Российской педагогической энциклопедии указано, что медиаобразование (англ. media education от лат. media - средства) – это направление в педагогике, выступающее за изучение «закономерностей массовой коммуникации (прессы, телевидения, радио, кино, видео и т.д.) [1].

**Изложение основного материала статьи.** Медиаобразование в странах Западной Европы и США начало развиваться еще в последние десятилетия прошлого века. В Российской педагогике несмотря на трудности 90-х годов, связанных с перестройкой и определенные моменты 70-х и 80-х годов, когда диалог с западной педагогикой был затруднен из-за политических соображений, медиаобразование как таковое имело место быть. Так уже в 1950-е было защищено 6 диссертаций по медиаобразованию [2]. Начиная с 1950-х годов проблеме медиаобразования были посвящены исследования О.А. Баранова, И.В. Вайсфельда, Л.С. Зазнобиной, И.С. Левшиной, Ю.М. Лотмана, С.Н. Пензина, Г.А. Поличко, А.В. Спичкина, Ю.Н. Усова, А.В. Федорова, А.В. Шарикова, Д. Бэкингема, К. Ворснопа, Ж. Гонне, Л. Мастермана, Э. Харта и др. Многие страны такие, как Канада, Австралия, Великобритания, Франция и др. предлагают уже сложившиеся системы медиаобразования в средних и высших учебных заведениях. В ряде стран медиаобразование не только интегрировано в школьные предметы, а уже начинается в дошкольном возрасте, например, в Австралии и Канаде.

В чем же актуальность понятия «медиаобразования», зачем нужна приставка «медиа», почему бы не просто сказать «образование»? Наше общество развивается, и темпы развития постоянно увеличиваются, то, что не было возможным лет 10 назад, сейчас прочно вошло в нашу жизнь. Относительно недавно для студента основным источником информации являлся учебник, книга. Потом в нашу жизнь вошло радио, телевидение, появился Интернет, каждый день приносит появление новых технологий, как информационных, так и электронных. Уже выросло целое поколение, не представляющее себе жизнь без Интернета. Мы живем в мире информационных потоков, и надо признать, что очень часто мы сталкиваемся с проблемой восприятия информации: так происходит, что не человек управляет информацией, а информация человеком. Поэтому, человек, существующий в медиaprостранстве, должен быть готов ориентироваться в нем, уметь не потеряться, уметь понимать иногда противоречивую информацию, отличать достоверную информацию от заведомой лжи, должен уметь находить нужную информацию, полноценно воспринимать ее и адекватно оценивать. Получается, если человек будет подготовлен воспринимать информацию в различных ее проявлениях, он сможет полноценно ее понимать и оценивать, сможет противостоять манипулированию со стороны медиа, и способен самостоятельно выразить свою точку зрения, свои мысли и чувства [2]. Не является секретом тот факт, что медиа оказывает большое влияние на формирование субъекта образования. Массмедиа превратились в альтернативную школу для студентов, и влияние на них может быть как положительное, так и отрицательное. Вот поэтому и появляется понятие медиаобразование, поскольку предлагает другой подход к образовательным и воспитательным функциям. Педагог, владеющий технологиями медиаобразования и применяющий их, может превратить занятие в интерактив, форма учебного занятия уже меняется, но таким образом, мы можем подготовить студентов к критичному восприятию информации. Соответственно, организация занятия с использованием технологии медиаобразования ставит следующие задачи: как сделать занятие интересным; как научить студентов анализировать медиатекст (это может быть и реклама, и статья, и фильм, и передача); как подвести студента к формулировке выводов и последующему размышлению над текстом, отвечая на вопросы: кто заказчик текста, какого эффекта добивались при его создании, и какого добились, были ли применены специальные технологии воздействия на аудиторию; как сформировать навыки составления медиатекстов самостоятельно, используя современные технологии. До 90-х годов прошлого века исследования в российском медиаобразовании осуществлялись представителями различных отраслей народного хозяйства и фокусировались на разных направлениях: медиаобразование на материалах кино, прессы, радио, фотографии, телевидения, рекламы, музыки и т.д. Такие разночтения в медиаобразовании привели к узким точкам зрения на сущность и задачи медиаобразования, а также к терминологической несогласованности.

В 1990-2000-е гг. деятельность Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России активизировала научные исследования в сфере медиаобразования, которые стали носить более целенаправленный характер и позволили совершить качественный шаг вперед, то есть систематизировать и осмыслить работы различных представителей научных школ и подходов в медиаобразовании. Одной из научных школ, которая оказала огромное влияние на становление теоретической и методической базы медиаобразования в России - это Таганрогский государственный педагогический институт под научным руководством президента Российской Ассоциации кинообразования и медиапедагогике профессора А.В. Федорова. Именно таганрогская научная школа начала теоретическое осмысление проблем медиаобразования, а также осуществила консолидацию научного опыта в сфере медиаобразования в России и за рубежом. Таганрогский институт разработал и ввел

специализацию для педагогических вузов 03.13.30 «Медиаобразование», которая была утверждена в 2002 году учебно-методическим управлением по специальным педагогическим образованиям Министерства образования и науки Российской Федерации. Инициативу, начатую Таганрогским институтом продолжил Институт педагогики и образования Дальневосточного государственного университета, кафедра социальной педагогики и управления образованием, где с 2008-2009 учебного года существует специализация «Медиаобразование».

Получение этой специализации позволяет современному студенту быть востребованным в различных областях профессиональной деятельности. Сфера деятельности специалиста по медиаобразованию может включать в себя сферу образования, такие искусство и культура, реклама, маркетинг, журналистика и т.д. Медиаобразование изучает закономерности взаимодействия человека и масс медиа, проблемы реализации потенциала в развитии, творчестве, самовыражении. В 2007 году профессор А.В. Федоров опубликовал свою монографию «Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза» в издательстве Юнеско «Информация для всех» Это исследование представило разработку теоретической модели и технологию формирования медиакомпетентности у студентов педагогических вузов. Одной из проблем отмеченных в исследовании было - несформированность единого понятийно-терминологического аппарата, что является важным условием существования и работы новой научной отрасли. Это касается и такого термина как медиакомпетентность. «Вместе с этим термином используются как синонимы следующие термины: «медиакультура», «медийная культура», «информационная культура», «аудиовизуальная культура», «медиаграмотность», «информационная грамотность», «аудиовизуальная грамотность», «медиаобразованность», «информационная образованность», «аудиовизуальная образованность», «компьютерная грамотность», «мульти/медийная грамотность», «информационная компетентность», «информационная компетенция», «медиакомпетентность», «медийная компетентность», «аудиовизуальная компетентность», «аудиовизуальная компетенция», «медиакомпетенция», «медийная компетенция» и др.» [2].

А.В. Федоров предлагает, чтобы специалист в медиаобразовании имел соответствующие знания и умения, чтобы создавать свои собственные медиатексты, а для этого необходимо наличие творческих способностей. А.В. Федоров также отмечает, что требование современного времени это организация медиаобразования преподавателей. По сути преподаватель решает задачи, поставленные перед ним медиаобразованием: подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях; воспринимать различную информацию; научить человека понимать ее и осознавать последствия ее воздействия на психику; овладеть способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств.

Но задачи медиаобразования как научной отрасли меняются по мере накопления практического опыта в этой сфере. Так можно проследить, что на *первое место* российские исследователи в сфере медиаобразования ставили задачу развития социальных, культурных, политических, этических, психологических знаний, экономических смыслов и подтекстов медиатекстов. На *втором месте* находились задачи обучения человека экспериментировать с различными способами технического использования медиа, создавать медиапродукты/тексты. *Третье место* занимают задачи развития способностей к восприимчивости, оценке, пониманию, анализу медиатекстов. *Четвертое место* отдано задачам обучения декодированию медиатекстов/сообщений. *Пятое место* - задачи развития способностей к критическому мышлению и *шестое место* - подготовка людей к жизни в демократическом обществе. Причем две последние задачи стали появляться в качестве диссертационных исследований в начале 21 века. С началом 21 века набирают вес и другие исследования в сфере медиаобразования – теория и история медиа и медиакультуры. Это объясняется тем, что, после осмысления эмпирического медиаобразовательного опыта необходимо его систематизировать, обобщить, рассмотреть опыт с точки зрения страноведческого и науковедческого характера [3].

**Выводы.** В настоящее время существуют различные точки зрения на медиаобразование в зарубежном и российском опыте: теория «Диалога культур» М.М. Бахтина и В.С. Библера; концепция «глобальной деревни» М. Маклюэна (М. McLuhan); медиаобразовательная модель Л. Мастермана (L. Masterman); медиапедагогика Ю.Н. Усова; американские медиапедагоги/исследователи Л.М. Семали и Э. Уоттс Пэйлиотэ (L.M. Semali, A. Watts Pailliotet); медиаобразование А.В. Федорова.

В самом медиаобразовании выделяют несколько теорий [3]:

1. Протекционистская (инъекционная, защитная, прививочная) теория медиаобразования.
2. Этическая теория медиаобразования.
3. Теория медиаобразования как развития критического мышления.
4. Идеологическая теория медиаобразования.
5. Экологическая теория медиаобразования.
6. Теория медиаобразования как источника удовлетворения потребностей аудитории.
7. Практическая теория медиаобразования.
8. Культурологическая теория медиаобразования.
9. Эстетическая (художественная) теория медиаобразования.
10. Семиотическая теория медиаобразования.
11. Социокультурная теория медиаобразования.

Нам представляется интересным и важным в рамках современного образования теория медиаобразования как развитие «критического мышления», предложенная Л.Мастерманом, поскольку эта теория учитывает так называемые 18 принципов медиаобразования [3]:

- 1) медиаобразование – это серьезная и важная область, связанная с большинством социальных структур демократического общества;
- 2) центральная концепция медиаобразования - переосмысление/ репрезентация. Медиа не отражают реальность, а переосмысливают/представляют ее, используя систему знаков и символов. Без этого принципа медиаобразование невозможно;
- 3) медиаобразование это процесс, продолжающийся всю жизнь человека. Но обучающиеся для медиаобразования - приоритетная аудитория;
- 4) цели медиаобразования заключаются не только в воспитании критического мышления, но и в развитии критической автономии;

- 5) медиаобразование – исследовательский процесс;
- 6) медиаобразование – актуально и своевременно, оно воплощает выражение «здесь и сейчас» в широком идеологическом и историческом контексте;
- 7) ключевые понятия медиаобразования в большей степени аналитические инструменты, чем альтернативное содержание;
- 8) содержание в медиаобразовании означает развитие вариативных аналитических инструментов;
- 9) эффективность медиаобразования может быть оценена двумя критериями: способностью обучающихся применить свое критическое мышление в новых ситуациях и количеством обязательств и мотиваций, выраженных ими по отношению к медиа;
- 10) в идеале оценка медиаобразования обучающихся – это их самооценка;
- 11) медиаобразование пытается изменить отношения между педагогом и обучающимися, давая им возможность для размышления и диалога;
- 12) медиаобразование – это, скорее, диалог, чем дискуссия;
- 13) медиаобразование в основном активно и призвано выявить более открытых и демократичных педагогов. Медиаобразование – это множество новых путей деятельности и применение их в новых областях;
- 14) медиаобразование направлено на совместное, преимущественно групповое, обучение;
- 15) медиаобразование состоит из «практической критики» и «критической практики»;
- 16) медиаобразование вбирает в себя отношения между родителями, профессионалами в области медиа и педагогами;
- 17) медиаобразование связано с принципом продолжающихся изменений;
- 18) медиаобразование – особая область. Существующие знания не просто передаются педагогами или «открываются» обучающимися. Это предмет критического исследования и диалога, в ходе которых новые знания активно приобретаются как педагогами, так и обучающимися.

#### **Литература:**

1. Российская педагогическая энциклопедия. М., 1993. С. 555.
2. Федоров А.В. Медиаобразование: вчера и сегодня. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2009. 234 с.
3. Федоров А.В., Новикова А.А., Колесниченко В.Л., Каруна И.А. Медиаобразование в США, Канаде и Великобритании. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 256 с.

**Педагогика**

**УДК:378.14**

**кандидат технических наук, доцент Бузик Татьяна Федоровна**

Димитровградский инженерно-технологический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ» (г. Димитровград);

**кандидат педагогических наук, доцент Ракова Оксана Анатольевна**

Димитровградский инженерно-технологический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ» (г. Димитровград);

**старший преподаватель Чертопьятова Анна Сергеевна**

Димитровградский инженерно-технологический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ» (г. Димитровград)

### **МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНОЙ ПОДГОТОВКИ**

*Аннотация.* В работе с позиции компетентного подхода раскрывается исследовательская деятельность студентов инженерной специальности как неотъемлемая часть профессиональной подготовки. В методологическом плане исследовательская деятельность студентов рассматривается как способ развития личности путем вовлечения обучающихся в процесс освоения определенных исследовательских действий с целью формирования профессиональных компетенций, обуславливая усиление проблемно-исследовательской и практико-ориентированной направленности образовательного процесса.

*Ключевые слова:* исследовательская деятельность, компетентный подход, студенты инженерной специальности, исследовательская компетентность, виды исследовательской деятельности.

*Annotation.* In the work from the position of competence approach the research activity of students of engineering specialty as an integral part of professional training is revealed. In methodological terms, the research activity of students is considered as a way of personal development by involving students in the process of mastering certain research activities in order to form professional competencies, causing the strengthening of problem-research and practice-oriented orientation of the educational process.

*Keywords:* research activity, competence approach, students of engineering specialty, research competence, types of research activity.

**Введение.** Подготовка компетентного специалиста, способного оперативно и качественно решать возникающие профессиональные задачи в сфере ИТ-технологий, обозначена на современном этапе одной из актуальных проблем развития высшей школы. В соответствии с положениями нормативных документов, раскрывающих основные аспекты модернизации российского образования, исследовательская деятельность студентов выделяется в качестве одной из основных составляющих образовательного процесса в вузе, а ФГОС ВО, исходя из ориентации образовательного процесса на развитие творческого потенциала личности и ее непрерывное самообразование и саморазвитие, определяет данный вид деятельности в качестве одного из основных видов профессиональной деятельности. Следовательно, в контексте формирования и развития у будущего специалиста таких компонентов компетенций инновационной деятельности как способность и готовность к непрерывному образованию и самообучению, способность к критическому мышлению, умение

работать самостоятельно и готовность к работе в команде, исследовательская деятельность направлена на раздвигание нового знания, приобретение умений и навыков, непрерывное развитие и совершенствование творческого мышления и мотивации учения [8]. Цель статьи заключается в раскрытии теоретико-методологических подходов, определяющих сущность и содержание исследовательской деятельности студентов как вида профессиональной деятельности и средства формирования компетенций при подготовке будущих инженеров-программистов.

**Изложение основного материала статьи.** Вопросы построения компетентностно-ориентированных образовательных программ, направленных на формирование и развитие исследовательской компетентности у студентов как составляющей профессиональной деятельности, а также организация исследовательской деятельности студентов в контексте компетентностного подхода являются актуальными и рассматриваются в работах многих ученых (М.М. Гладышева, О.О. Горшкова, Ю.С. Димитрюк, И.А. Зимняя, А.С. Зуева, И.А. Коваленко, В.А. Константинов, А.С. Новгородов, А.В. Туньк, Т.Ю. Цибизова, А.В. Хуторской др.).

В современных психолого-педагогических исследованиях научно-исследовательская (исследовательская) деятельность обучающихся представляется как вид познавательной деятельности, направленный «на овладение ими системой научных знаний специально разработанными средствами и методами» [10], на формирование исследовательских умений и навыков, необходимых для решения разного рода инновационных задач в профессиональной деятельности. В структуре научно-исследовательской деятельности в качестве основных компонентов необходимо обозначить: субъектность, мотивацию, планирование научно-исследовательской деятельности и её организацию, а также психолого-педагогические условия её реализации [9], которые в совокупности обуславливают выполнение функций данной деятельности: научно-методологическую, личностно-развивающую, культурологическую и ценностно-ориентационную [2; 3].

И.А. Зимняя, выделяя в отечественной психологии положение о единстве динамической и содержательно-смысловой сторон мотивации как основной методологический принцип, отмечает, что формирование устойчивых положительных мотивов учебной деятельности (с нашей точки зрения, в том числе и исследовательской) определяется совокупностью следующих факторов: обеспечение качественной организации образовательного процесса; субъектные особенности обучающегося (интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка и т.д.); профессиональная компетентность преподавателя как субъекта педагогической деятельности [6].

Организационно-методическое обеспечение исследовательской деятельности для студентов инженерной специальности в вузе составляет систему связанных между собой мероприятий, направленных на создание инновационной образовательной среды. Положения личностно-деятельностного и компетентностного подходов являются значимыми при организации исследовательской деятельности студентов. Личностно-деятельностный подход в своем личностном компоненте предполагает включение в образовательный процесс предварительную специальную организацию исследовательских задач как единиц учебной деятельности, решение которых определяют действия, связанные с познавательной деятельностью, и направлено на личностное развитие, совершенствуя обучающегося как субъекта этой деятельности и личности [5]. В основе деятельностного компонента заложена деятельность как способ развития личности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.) путем вовлечения студентов в процесс освоения определённых исследовательских действий при формировании профессиональных компетенций, необходимых им в дальнейшей профессиональной деятельности.

С позиции компетентностного подхода (И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, А.А. Вербицкий, А.В. Хуторской и др.) исследовательская деятельность ориентирована на формирование и развитие компетенций в виде совокупности умений в сфере познавательной деятельности. Как отмечает О.О. Горшкова, в методологическом плане компетентностный подход при организации образовательного процесса в инженерном вузе опирается на традиционные подходы, обеспечивая их применение на качественно новом уровне, выступая зоной их взаимодействия и обуславливая усиление проблемно-исследовательской и практико-ориентированной направленности образовательного процесса [2].

Согласно компетентностному подходу, как считает И.А. Зимняя, исследовательская деятельность результируется в формировании исследовательской компетентности, определяя ее как «общепрофессиональную компетентность, формируемую в процессе и в результате научно-исследовательской деятельности, организующей и осуществляемой в образовательном процессе» [5].

Анализ материалов позволяет отметить, что в понимании исследовательской компетентности не существует единого мнения у исследователей. С методологической точки зрения заслуживают внимания результаты исследования О.О. Горшковой по систематизации существующих точек зрения в понимании исследовательской компетентности учеными. О.О. Горшкова, обращая внимание на то, что необходимо рассматривать «исследовательскую компетентность инженера как один из основных компонентов системы его профессиональной компетентности» и «на совпадение компонентов исследовательской компетентности и исследовательской деятельности», представляет её как «готовность к исследовательской деятельности инженера – развивающаяся интегративная личностная характеристика, обеспечивающая активную исследовательскую позицию по отношению к деятельности и к себе как ее субъекту, в условиях разработки и функционирования инновационных инженерных технологий и производств» [2].

В рамках данного исследования исследовательская компетентность рассматривается как комплекс знаний и исследовательских умений и навыков, обуславливающих готовность обучающегося к эффективной учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности, активной познавательной деятельности в процессе самостоятельной работы в целях поиска знаний для решения поставленных задач [1]. На основе анализа материалов психолого-педагогических исследований нами выделены четыре компонента исследовательской компетентности (мотивационный, содержательный, когнитивный и коммуникативный), которые являются взаимосвязанными и взаимодополняемыми.

В соответствии с ОС ВО выпускник инженерной специальности 09.05.01 «Применение и эксплуатация автоматизированных систем специального назначения» должен обладать следующими умениями и навыками, которые комплексно формируются в исследовательской деятельности: способностью к логическому мышлению, обобщению, анализу, критическому осмыслению, систематизации, прогнозированию, постановке исследовательских задач профессиональной деятельности и выбору путей их достижения; способностью осуществлять анализ состояния научно-технической проблемы, определять цели и выполнять постановку

задач проектирования. В связи с этим образовательный процесс в вузе должен строиться на основе интеграции двух видов деятельности: научной и образовательной, что обуславливает поиск и приобретение знаний, развитие умений и навыков, а также генерирование их в инновационные идеи через процесс включения обучающегося в научную деятельность преподавателя.

Считаем, что с позиции системного подхода исследовательская деятельность обучающихся в процессе обучения, как неотъемлемая часть профессиональной подготовки, должна осуществляться в рамках научно-методической деятельности преподавателя и иметь организационно-методическое обеспечение, определяющее научно-методическую координацию со стороны преподавателя, необходимую направленность и плановость данной деятельности. Следовательно, рассмотрение научно-методической деятельности преподавателя вуза, с точки зрения деятельностного подхода, должно представлять собой «единство трех видов деятельности: методической, инновационной и научной, участие в которых обеспечивает его личностно-профессиональное развитие» [7].

При подготовке компетентных специалистов результаты научно-методической деятельности преподавателя должны быть направлены на адаптацию научного знания к учебному процессу, на развитие личности обучающегося, имеющей потребность в творческом самовыражении и непрерывном самообразовании, и на формирование научной компетентности преподавателя [11].

Педагогическая практика показывает, что исследовательская деятельность студентов специальности 09.05.01 реализуется по двум направлениям: учебно-исследовательская деятельность, включенная в учебный план подготовки, и научно-исследовательская деятельность, проводимая по собственной инициативе студента или иницилируемая преподавателем как научно-исследовательская работа под научным руководством в рамках внеаудиторной самостоятельной работы студента. Опираясь на позицию И.А. Зимней, раскрывающей содержание исследовательской деятельности обучающегося исходя из ее цели [Там же], в рамках данного исследования предлагаем рассматривать:

– учебно-исследовательскую деятельность – имеет основную цель научиться основам исследовательской деятельности, т.е. освоить необходимые исследовательские действия под руководством и контролем преподавателя;

– научно-исследовательскую деятельность – имеет основную цель научиться использовать освоенные исследовательские действия при решении проектных задач, обозначенных самостоятельно или заданных преподавателем, но при научном руководстве.

Исследовательская деятельность студентов, включенная в учебный процесс, выполняет важную задачу активизации учебной работы и развития творческого потенциала обучающихся. Применительно к освоению студентами учебно-исследовательской деятельности перед преподавателем возникает задача определения содержания исследовательской деятельности студента, учитывая такие критерии, как «самостоятельность ее выполнения (собственная инициатива, руководство преподавателя) и нарастание сложности выполняемого исследовательского действия» [5].

Необходимо отметить, что в процессе исследовательской деятельности студентов выделяются три этапа, завершённость которых определяется конкретным результатом, в виде «совокупности освоенных знаний, сформированных умений и степени уверенного самостоятельного владения ими для решения задач в разных профессиональных ситуациях» [Там же]. Каждый этап характеризуется видом исследовательской деятельности, имеющим определенное содержание в зависимости от цели данной деятельности.

На первом этапе осуществляется вовлечение студентов в исследовательскую деятельность в первом семестре в рамках учебной дисциплины «Основы научных исследований». В контексте повышения уровня активности участия студентов в исследовательской деятельности для данного этапа характерна субъектно-деятельностная ориентированность, проявляющаяся в обязательности формирования у них устойчивой мотивации к данному виду деятельности. Целью данной дисциплины является развитие у студентов знаний, умений и навыков по научной организации умственного труда, позволяющих творчески применять свои знания для решения задач в образовательной, научной и профессиональной деятельности. Программа дисциплины предусматривает освоение умственных действий (например, анализа, обобщения, систематизации) как предметных учебных действий, изучение методов научного познания, методологии научного исследования, теоретико-методологических подходов к анализу результатов теоретических и экспериментальных исследований, обсуждение со студентами научных идей и гипотез. В рамках данной дисциплины более активные студенты выполняют исследовательскую работу в процессе внеаудиторной самостоятельной работы под руководством преподавателя, ведущего данную дисциплину. Следует отметить, что повышению активизации познавательной деятельности студентов способствует реферирование литературных и научных источников, результаты которого представляются в виде реферата, подготовки и представления по нему доклада на конференции, семинаре, а также опубликование материалов в сборнике трудов научного мероприятия.

На втором этапе в образовательной программе специальности 09.05.01 осуществляется организация учебно-исследовательской деятельности студентов в рамках изучаемых дисциплин и учебной практики «Научно-исследовательская работа» (3-4 семестр). Программа учебной практики предусматривает обучение исследовательским действиям на профессионально-предметном материале конкретных дисциплин и усложнение осваиваемых исследовательских действий.

Применение принципа поэтапного развития исследовательской деятельности как системы предполагает не только выделение этапов научно-исследовательской работы, но и этапов организации исследовательской деятельности студентов в период учебной практики – мотивационного, теоретического, деятельностного и творческого. Данные этапы не имеют четких границ, а в каждом последующем находят отражение предыдущие. Кроме того, для отдельно взятого обучающегося продолжительность каждого этапа является индивидуальной в зависимости от его способностей и потребностей, уровня знаний и умений.

Третий этап следует обозначить как период раскрытия творческих способностей студентов на старших курсах. Необходимо отметить, что инновационные задачи, разрабатываемые студентами на старших курсах в курсовых проектах и при прохождении производственной практики, имеют практическое применение и становятся темой для дальнейшего исследования, которое завершается выпускной квалификационной работой. Кроме того, на данном этапе результативной формой участия студента в научно-исследовательской работе является проектная деятельность в рамках «Лаборатории программных разработок», в бюджетных и внебюджетных научных исследованиях, включенных в план НИР кафедры.

Для второго и третьего этапов исследовательской деятельности характерно привлечение студентов к участию в исследованиях и разработках, проводимых кафедрой. В современных условиях кафедра информационных технологий выстраивает с ИТ-организациями среду партнерских отношений, которая ориентирована на совместную подготовку специалистов и проведение совместных научных исследований, разработок и проектов. Цель такого взаимодействия – решение задач трудоустройства выпускников вуза на предприятиях региона, наиболее полного формирования их профессионального и личностного потенциала. Совместная научно-исследовательская работа преподавателя и студента имеет важное значение для организации качественного образовательного процесса и направлена на углубление теоретических знаний, совершенствование умений и навыков и подготовку специалиста, способного квалифицированно решать профессиональные задачи [4] в области ИТ-технологий. Результаты научно-исследовательские работы студентов выносятся на научно-практические конференции, представляются для участия в конкурсах различного уровня. Совместно с работодателями проводятся научно-практические мероприятия, в которых участвуют студенты. Исследовательская деятельность на 3 этапе осуществляется обучающимся самостоятельно, но она контролируется в виде консультирования и ее результаты оцениваются научным руководителем.

Рассматривая исследовательские действия в качестве предмета вида исследовательской деятельности [5] и учитывая, что компетентность всегда проявляется в деятельности, нами выделены ключевые умения как способы выполнения исследовательских действий, которые должны быть заложены в виде компонентов профессиональных компетенций и освоены студентами в процессе исследовательской деятельности:

- обозначает проблему исследования, формулируя объект, предмет, цель и задачи исследования в конкретной области научного знания применительно к выбранной теме исследования;
- проводит структуризацию научной работы в соответствии с обозначенными целью и задачами исследования, и ее содержанием по результатам проведенного теоретического и эмпирического исследования;
- проводит анализ, сопоставление и обобщение полученных данных;
- формулирует и описывает результаты исследования в логике реализации цели и задач исследования;
- оформляет отчет в виде пояснительной записки, соблюдая требования к его оформлению, содержательно-структурной организации, стилистическому соответствию научного текста;
- представляет материалы исследования в виде научной статьи, презентации и тезисов доклада для участия в научном мероприятии.

**Выводы.** Исследовательская деятельность студентов в вузе, являясь ведущей составляющей процесса профессионально-личностного развития, способствует опережающему формированию у них профессиональных компетенций. Исследовательский принцип в профессиональном становлении студентов предполагает такую организацию учебного процесса, при которой они приобретают умения решать инновационные задачи, защищать выдвигаемые научные и инновационные положения; развивают навыки ведения научной дискуссии, а также формируют культуру речи и научного общения. Педагогическая практика показывает, что перспективными специалистами становятся те, кто овладел навыками и умениями исследовательской деятельности, получив при этом потенциал творческого саморазвития.

#### **Литература:**

1. Бузык, Т.Ф. Формирование исследовательской компетентности у студентов ИТ-специальности в процессе учебной практики / Т.Ф. Бузык, Д.В. Сыкеев // Сборник материалов всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Педагогические проблемы в образовании: теория, практика внедрения стандарта Worldskills в учебный процесс». – Димитровград: ДИТИ НИЯУ МИФИ. – 2019. – С. 180-183.
2. Горшкова, О.О. Подготовка студентов к исследовательской деятельности в контексте компетентностно-ориентированного инженерного образования: дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.08 / О.О. Горшкова. – Москва, 2016. – 394 с.
3. Димитрюк, Ю.С. Формирование исследовательской компетентности студентов в условиях инновационных изменений вуза : автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ю.С. Димитрюк. – Москва, 2014. – 22 с.
4. Ершова, О.В. Научно-исследовательская деятельность студентов как средство повышения качества образования / О.В. Ершова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016 – №11. – С. 529-532.
5. Зимняя, И.А. Исследовательская деятельность студентов в вузе как объект проектирования в компетентностно-ориентированной ООП ВПО. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 40 с.
6. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2000. – 384 с.
7. Подповетная, Ю.В. Концепция развития научно-методической культуры преподавателя вуза: дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.08 / Ю.В. Подповетная. – Челябинск, 2012. – 400 с.
8. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года (утв. распоряжением Правительства РФ от 8 декабря 2011 г. № 2227-р). // Министерство экономического развития Российской Федерации. Режим доступа: [economy.gov.ru/minec/activity/sections/innovations](http://economy.gov.ru/minec/activity/sections/innovations) (дата обращения: 28.05.2019).
9. Токатлыгиль, Ю.С. Субъектная детерминация успешности научно-исследовательской деятельности: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Ю.С. Токатлыгиль. – Москва, 2017. – 272 с.
10. Цибизова, Т.Ю. Концептуальные основания исследовательской деятельности обучающихся в системе непрерывного образования: автореферат дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Т.Ю. Цибизова. – Москва, 2013. – 41 с.
11. Чертопятова, А.С. Теоретико-методологические аспекты разработки научно-методического обеспечения дисциплин вариативного экономического модуля / А.С. Чертопятова, О.А. Ракова // Международный электронный научный журнал «Перспективы науки и образования». – №3. – 2019. – С. 210-226.



УДК 378.1

**кандидат педагогических наук, доцент Быстрова Наталья Васильевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);

**кандидат педагогических наук, доцент Казначеева Светлана Николаевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);

**студент 1 курса очной формы обучения Казначеев Дмитрий Александрович**

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

### ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ СРЕДИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ПРОФИЛИЗАЦИИ ШКОЛЫ

*Аннотация.* В данной статье авторы рассматривают вопрос повышения эффективности профориентационной работы среди учащихся старших классов в системе профилизации школы. По мнению авторов, профессиональная ориентация занимает важное место в деятельности образовательных учреждений. На современном этапе развития общества при усилении интенсивности и напряженности труда в условиях обострившейся конкуренции возрастают требования к уровню профессиональной подготовки кадров. Особенности обучения специалистов в современном мире является ранняя специализация и большая информационная нагрузка на учащихся. Еще в школе ученику необходимо сделать выбор профессии и направления подготовки и, соответственно, выбрать предметы для успешной сдачи единого государственного экзамена, результаты которого позволят ему поступить в высшее учебное заведение. Далеко не всегда школьники и их родители осознают специфику обучения в ВУЗе и особенности будущей профессии сегодняшнего абитуриента, что приводит к ошибкам в выборе и напрасной трате времени для молодых людей. Авторы указывают на то, что профессиональную ориентацию в школе необходимо осуществлять посредством как урочной, так и внеурочной деятельности. В качестве основных направлений профориентационной работы в школе можно определить: профессиональное просвещение, профессиональную диагностику, профессиональное консультирование.

*Ключевые слова:* профориентация, функции профориентации, профориентационные методы.

*Annotation.* In this article, the authors consider the issue of increasing the effectiveness of career guidance among high school students in the system of school profiling. According to the authors, vocational guidance occupies an important place in the activities of educational institutions. At the present stage of development of society, with increasing intensity and intensity of labor in the face of increased competition, requirements for the level of professional training of personnel increase. Features of training specialists in the modern world are early specialization and a large information load on students. The student needs to make a choice of profession and direction of preparation at school and, accordingly, choose subjects for the successful passing of a unified state exam, the results of which will allow him to enter a higher educational institution. Pupils and their parents are not always aware of the specifics of studying at a university and the features of the future profession of today's entrant, which leads to mistakes in choosing and wasting time for young people. The authors indicate that vocational guidance in the school must be carried out through both lesson and extracurricular activities. As the main areas of career guidance at school, you can determine: professional education, professional diagnostics, professional counseling.

*Keywords:* career guidance, career guidance functions, career guidance methods.

**Введение.** В наше время профориентация стала особенно актуальной, так как правильная профориентационная работа среди молодежи, является залогом успешной кадровой политики страны. Современные работодатели заинтересованы в компетентном специалисте-универсале, который способен не только успешно выполнять непосредственные должностные обязанности, но и решать нестандартные задачи. Для того чтобы стать конкурентоспособным специалистом-универсалом, сегодня уже недостаточно иметь набор профессиональных навыков в какой-либо определенной сфере, нужно как правило обладать, социально- психологическими качествами, позволяющими человеку эффективно взаимодействовать с другими людьми [5]. Как показывает опыт работы, не все обучающиеся до окончания школы определились в своем профессиональном выборе и не составили план развития своей профессиональной карьеры. Это обусловлено тем, что они не располагают достаточной информацией о потребностях рынка труда, а также не представляют характер своей будущей профессиональной деятельности [1, 3]. Выполнение функции профессиональной ориентации и самоопределения возложено, в первую очередь, на общеобразовательную школу. В то время как школы не располагают достаточными средствами для профориентации, так как отсутствует целевое государственное финансирование данного направления.

**Изложение основного материала статьи.** Профессиональное самоопределение молодежи является одной из важнейших государственных задач, стоящей перед системой образования. Подготовка молодого поколения к взрослой жизни, успешная адаптация их в современном обществе невозможна без успешного освоения профессии. Одними из главных выборов в жизни будущего выпускника школы является выбор профессии. Выбор должен завершиться достаточно реалистичным и четким представлением о будущей профессии, в сфере которой подрастающий человек в будущем будет включен. В законе РФ «Об образовании» (статья 14) отмечается, что содержание образования «является одним из факторов экономического и социального прогресса общества и должно быть направлено на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации...».

Согласно статистическим данным практически каждый россиянин в течение своей жизни 3-4 раза меняет профессию. А в будущем менять профессию будет вдвое чаще – порядка 6-8 раз. Это свидетельствует о том, что знакомить детей с профессиями нужно как можно раньше. Исследование НАФИ, которое было проведено в 191 населенном пункте в 8 федеральных округах, дало следующие результаты. Только треть подростков (31

%) в возрасте от 14 до 17 лет точно определились со своей будущей профессией. 54 % опрошенных выпускников рассматривают 2 и более вариантов профессионального развития, а 15 % - совсем не определились. Большая часть (53%) полагают, что школа никак не помогла им сделать выбор. Только четверть опрошенных выпускников считают, что школа помогла им самоопределиться, так как они углубленно изучали отдельные предметы, посещали факультативы и кружки, встречались с представителями профессий, ходили на экскурсии потенциальных работодателей и слушали выступления представителей вузов [7].

И.С. Сергеев в своем исследовании обращает свое внимание на то, что «профессиональная ориентация – интегративная проблема, для решения которой необходимо соединение усилий различных социальных институтов. Процесс профессионального самоопределения человека на протяжении разных периодов жизни, обладая характеристикой непрерывности, становится предметом интереса различных социальных институтов: семьи, общеобразовательной школы, профессиональных образовательных организаций и вузов, предприятий экономической сферы, служб занятости» [8]. Изучением профессиональных устремлений занимались такие ученые как Н.Н. Захаров, Н.С. Пряжников, С.Н. Чистякова, Г.А. Цветкова и другие. Е.И. Головахи и Н.Н. Захарова процесс профессионального самоопределения рассматривали как длительный период жизни человека, проходящий этап от зарождения профессиональных интересов до полного профессионального осознания, профессиональной зрелости. Н.С. Пряжников полагал, что профориентация – это основа образовательного процесса. А.А. Маслоу полагая, что профориентация и социализация – это два взаимосвязанных понятия, ввел такие понятия как индивидуализация и самоактуализация, которые, в свою очередь, являются составляющими профессионального воспитания и профессиональной адаптации.

Формирование у человека интереса к определенной профессии связано с его возрастными особенностями. М.Р. Гинсбург выделил следующие этапы подготовки к выбору профессии: 11-17 лет – период апробации выбора; 17-18 лет – период «реалистических решений».

В современных исследованиях проблемы профессиональной ориентации рассматриваются в трудах А.Д. Балюка, Е.Е. Григорьевой, О.А. Махаевой, С.Н. Костроминой, Е.А. Борисовой и других. Спецификой данных работ является рассмотрение факторов, определяющих выбор будущей профессии, отталкиваясь от личностных особенностей человека. Н.В. Тарасова рассматривала вопрос организации сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях взаимодействия школы и профессионального образовательного учреждения. С.В. Кобакин уделил внимание управлению процессом педагогического сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников. Большой вклад в изучении данного вопроса внесли отечественные психологи О.Б. Ильина и Г.В. Резапкина, в работах которых отражены практические аспекты деятельности психолога в направлении профориентационной работы с обучающимися в общеобразовательной школе. Понятие «профессиональную ориентацию», авторы исследования понимают как целенаправленную деятельность по подготовке обучающейся молодежи к обоснованному выбору профессии в соответствии с личными склонностями, интересами, способностями и одновременно с общественными потребностями, требованиями рынка труда в кадрах различных профессий и различного уровня квалификаций.

Профориентационная деятельность выполняет ряд функций: социальная (человек усваивает ценности и нормы, которые позволяет старшекласснику быть полноправным членом общества); экономическая (повышение профессионализма у работников, улучшение качественного состава персонала); психолого-педагогическая (выявление индивидуальных особенностей старшеклассников); медико-биологическая (учет требований к здоровью, которое необходимо для выполнения профессиональной деятельности) [2]. Как отмечает О.Г. Грачева, выбор профессии представляет собой сложный мотивационный процесс. Мотивы формируются в процессе индивидуального развития как относительные отношения человека к окружающей среде. Следовательно, мотивация относительно выбора будущей профессии, понимается как цель, результат, который необходимо сформировать у обучающихся в процессе организации профориентационной работы в общеобразовательной школе. Ведущими элементами в профессиональной мотивации, по мнению ряда ученых, являются: профессиональные мотивы, трудовые мотивы, мировоззрение, убеждения, идеалы, установки личности, склонности, желания, интересы, потребности, ценностные ориентации, личностный смысл. Мотивы выбора профессии сочетают в себе совокупность познавательных и профессиональных потребностей и интересов. Проанализировать все эти факторы самостоятельно школьнику старшего школьного возраста необычайно трудно. Как показывают результаты исследований, чаще всего молодежь ориентируется на несколько другие факторы при выборе профессий. Среди них можно отметить: престижность профессии, уровень заработной платы, интересная работа, хорошие условия труда и прочие.

Выделяются следующие группы профориентационных методов: 1. Активизирующие (психотерапия, профориентационные игры, праздники труда, группы общения). 2. Информационно-справочные методы (профессиограммы, справочная литература, профориентационные уроки, ярмарки, СМИ, встречи с представителями профессий и др.). 3. Консультационные методы (альтернативные выборы, «ветви действий», построение наглядной траектории). 4. Развивающие методы (тренинги компетенций, тренинги общения, деловые игры, упражнения на саморегуляцию, компьютерные программы). 5. Психодиагностика (беседы-интервью, опросники профессиональной мотивации, профессиональные пробы, тренажеры и др.) [6].

Важной формой профессиональной ориентации является профессиональная консультация, целью которой является оказание помощи при выборе профессии и корректировка его выбора в зависимости его психофизических параметров и требований рынка труда. В проведении процедуры профконсультации можно выделить следующие этапы:

1) создание контакта со школьниками. Первый этап включает в себя знакомство и расположение личности к профконсультанту. После этого разъяснение консультантом целей и задач исследования, освещение определённого круга проблем о которых пойдёт беседа. На этом этапе обсуждается конфиденциальность и анонимность консультируемого, что в свою очередь помогает ему обрести доверие к профконсультанту;

2) проведение психодиагностического обследования. На втором этапе профконсультант укрепляет полученное доверие и получает информацию о консультируемом. В качестве диагностики используется тестирование и наблюдение. Во время прохождения теста, консультант использует невербальные средства диагностирования (жесты, мимику, поведение, положение тела и т.п.). Это позволяет составить психологический портрет испытуемого. Другой метод обследования личности, биодремальный метод,

предоставляет сведения развития личности в течение жизни. Для получения данных применяется автобиография. Кроме того, существует метод управляемой фантазии. Исследуемого наделяют определёнными качествами, помогая ему одеть на себя маску какого-либо образа и вызвать определённое психоэмоциональное состояние. Имитационные игры пользуются особой популярностью. Суть их состоит в том, чтобы моделировать профессиональную деятельность и тем самым примерить на себя различные социальные и профессиональные отношения. Консультант в этом случае выполняет особую роль, требующую активности и артистизма. Беседа - важнейшая диагностическая часть обследования, в результате которой консультант рассказывает о различных видах профессий, уровне подготовки для них, личностных качествах испытуемого и уточнении психодиагностического обследования;

3) составление конкретных рекомендаций. На этом этапе разрабатывается и составляется личный профессиональный план (ЛПП), соответствующий индивидуальным особенностям личности. В случае его несовпадения, с психодиагностической характеристикой исследуемого, совершаются изменение и корректировка личного профессионального плана или создание нового. Консультант на данном этапе помогает придумать запасной вариант и различные пути реализации намеченных профессиональных планов. Для обоснования выбора профессии очень важно, чтобы возможности человека соответствовали требованиям со стороны работодателя, иначе в осознание и оценке себя человеком накапливается отрицательный жизненный опыт, который порождает трудности, встающие перед решением проблем. Человек может замкнуться в себе или впасть в депрессию, вовсе отказываясь что-либо менять. Именно поэтому очень важно правильно подойти к профориентации и выбрать методы, которые помогут четко обозначить жизненную позицию и обеспечить предпосылки к ней в будущем.

В своем исследовании А.И. Минажетдинова пишет, что « для получения оптимальных результатов необходим целостный подход к профориентации. Активизирующие методы приводят к заинтересованности в выборе профессии, диагностические – к определению предпочтительных профессий, информационные – к расширению профессионального кругозора, консультационные – к осмыслению образовательной траектории, развивающие – к подготовке и адаптации к профессии» [6, С. 13].

Многие ученые, которые занимались изучением факторов, влияющих на выбор будущей профессии, выделяют следующие факторы: 1. Мнение членов своей семьи. Семья выступает главным фактором при выборе направления; она может либо положительно, либо отрицательно относиться к выбору. 2. Образовательные учреждения, которые находятся в месте проживания старшеклассника. Выпускники школ, проживающие в небольших городах, ограничены в выборе специальностей. 3. Позиция знакомых. Бывают случаи, когда поступают в образовательные учреждения «за компанию». 4. Престиж специальности. Старшеклассники хотят получить специальность, которая является модной. Но не всегда, получение такой специальности, является гарантией трудоустройства. 5. Позиция школьных учителей. Учителя могут выявить склонности, но при этом они не дают рекомендаций относительно того, в какой сфере старшеклассник может реализовать свои возможности. 6. Наличие информации. Информация о структуре рынка труда очень важна для выпускников школ, так как через 4-5 лет они будут активными участниками этого рынка. 7. Собственные планы в профессии. Через полученную профессию старшеклассник сможет самореализоваться и получать удовольствие от выполнения определенной работы. 8. Способности и склонности. Наличие способностей к выбранной профессии помогает не только справляться с поставленными задачами, но и рождает интерес к своей деятельности.

Профориентационную работу с обучающимися общеобразовательных учреждений можно разделить на этапы, в зависимости от возрастных особенностей личности. Например, С.Н. Чистякова разделяет профориентацию обучающихся на предпрофильный этап (8 класс), профильный этап (9-10 класс) и завершающий этап (11 класс). С.Н. Пряжников предлагает следующие профориентационные этапы: актуализация выбора профессии (1-4 классы), формирование профессиональной направленности (5-7 классы), формирование профессионального самосознания (8-9 классы) и уточнение социально-профессионального статуса. Л.В. Верниенко, Н.Ю. Яшук придерживаются мнения, что наиболее важным периодом для определения профессиональной ориентации является подростковый возраст. На этом этапе развития определяется заинтересованность в определенных учебных предметах как база будущей профессиональной деятельности. Однако в этот же момент подростки оказываются перед непростым выбором, который подразумевает тщательное исследование разнообразных профессий одновременно с самостоятельным определением личных психологических особенностей. Проблема состоит в том, что подростки делают выбор случайно, без его глубокого осмысления. Из этого можно сделать вывод, что профориентационная подготовка осуществляется в недостаточной мере.

А.В. Бесклубная выделяет следующие уровни готовности школьника к выбору профессии: 1) высокий (у школьника сформированы собственные убеждения; он четко осознает, какие навыки и умения ему необходимы для осуществления будущей профессии); 2) средний (в целом школьник уверен в выборе будущей профессии, но при этом у него не сформировано представления о том, какие умения ему необходимы для осуществления будущей профессии); 3) низкий (школьник не сформировал мотивы к выбору профессии, поэтому у него не сформированы представления о том, какие умения ему необходимы для осуществления будущей профессии) [1].

Профориентационная деятельность представляет собой систему мероприятий, организуемых в школе с участием родителей, по оказанию помощи обучающимся в профессиональном самоопределении в соответствии с потребностями и возможностями личности, а также запросами экономики в квалифицированных кадрах. Основными задачами деятельности школы являются: оказание профориентационной поддержки обучающимся в процессе выбора профиля обучения и сферы будущей профессиональной деятельности (для обучающихся, которые планируют продолжить свое обучение на старшей ступени); содействие профориентационной поддержке обучающимся в процессе выбора сферы будущей профессиональной деятельности, профессии (для обучающихся, которые планируют продолжить обучение в системе СПО); оказание дополнительной профориентационной поддержки некоторым группам школьников, которые испытывают сложности в выборе сферы будущей профессиональной деятельности и трудоустройства (дети-инвалиды, дети группы риска, дети, стоящие на учете в ОДН) [4]; получение диагностических данных о предпочтениях, склонностях и возможностях обучающихся для осознанного определения дальнейшего образовательного маршрута; обеспечение информационной поддержки,

знакомство с рынком труда и миром профессий; выработка гибкой системы кооперации старшей ступени школы с учреждениями дополнительного и профессионального образования, а также с предприятиями.

**Выводы.** Таким образом, профессиональный выбор является своим родом договором, сторонами которого выступают с одной стороны обучающиеся, а с другой стороны – работодатели. Организации, занимающиеся профориентационной деятельностью, выступают связующим звеном, которые создают условия для взаимодействия старшеклассников с потенциальными работодателями. Профориентационную работу продуктивнее организовывать по следующим направлениям: конкретизация образовательного запроса в рамках проведения факультативов и других курсов по выбору; групповые и индивидуальные консультации, направленные на выявление и формирование объективного принятия решения о выборе профиля обучения; формирование образовательного запроса, который бы соответствовал интересам и способностям, ценностным ориентациям. Основной целью профориентации выступает обучение действиям по самоподготовке и саморазвитию, формированию профессиональных качеств в выбранной профессии, коррекции профессиональных планов, оценки готовности к избранному виду труда.

#### **Литература:**

1. Бесклубная А.В. Формирование готовности старшеклассников к выбору профессии: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. Н. Новгород, 2013. 21 с.
2. Болдина М.А., Деева Е.В. Понятие и сущность профориентационной работы в образовательном учреждении // Социально-экономические явления и процессы. 2012. №12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-i-suschnost-proforiatsionnoy-raboty-v-obrazovatelnom-uchrezhdenii> (дата обращения: 05.09.2019)
3. Казначеева С.Н., Быстрова Н.В., Мурыгин Н.С., Пасечник А.С. Профориентационная работа в школах как фактор повышения уровня самоопределения обучающихся // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. № 3 (37). С. 42-47.
4. Краснопецева Т.Ф., Папуткова Г.А., Фильченкова И.Ф. Результаты исследования образовательных потребностей абитуриентов с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Мининского университета. 2019. Том 7, №2. С. 8.
5. Махаева О.А., Григорьева Е.Е. Я выбираю профессию: комплексная программа активного самоопределения школьников. М., 2002.
6. Минажетдинова А.И. Профессиональная ориентация учащейся молодежи в системе социально-трудовых отношений: автореф. дис... канд. экон. наук: 08.00.05. Москва, 2013. 25 с.
7. С будущей профессией определились меньше трети выпускников [Электронный ресурс] – URL: <https://iz.ru/755019/roman-kretcul-evgenii-timofeev/s-budushchei-professiei-opredelilis-menshe-treti-vypusknikov> (дата обращения 06.09.2019).
8. Сергеев И.С. Система организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях вертикально интегрированного непрерывного образования: автореф. дис... докт. пед. наук: 13.00.08. Москва, 2017. 44 с.

**Педагогика**

**УДК: 378.1**

**кандидат педагогических наук, доцент Ваганова Ольга Игоревна**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический  
университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

### **КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

*Аннотация.* В данной статье автор рассматривает компетентностный подход как методологическую основу современного высшего образования. Цель статьи заключается в раскрытии сущности компетентностного подхода как методологического основания подготовки педагога профессионального обучения. Важно отметить что применение компетентностного подхода в образовании в первую очередь нацелено на образовательную цель, то есть на формирование заранее определенных компетенций у студента, что значительно повышает качество образования, так как оно более целенаправлено и развивает не только знания и умения, но и социальные навыки, разносторонне обогащает личность и позволяет ему самореализоваться. Определены принципы, выступающие методологическим основанием реализации компетентностного подхода. Среди современных педагогических технологий, реализуемых в рамках компетентностного подхода, автор выделяет проектные, проблемные, кейс-технологии. Автор обосновывает идею о том, что условия компетентностного подхода позволяют сформировать технологическую компетентность педагога профессионального обучения и подготовить высококвалифицированного, конкурентоспособного выпускника.

*Ключевые слова:* компетентностный подход, высшее образование, компетентность, педагогическая технология, профессиональное обучение, педагог профессионального обучения.

*Annotation.* In this article, the author considers the competency-based approach as the methodological basis of modern higher education. The purpose of the article is to reveal the essence of the competency-based approach as a methodological basis for the training of a teacher of vocational training. It is highlighted that the competency-based approach presupposes a priority orientation on the goals of education: the quality of education, learning ability, self-determination, self-actualization, self-realization, socialization and development of the learner's personality. The principles that are the methodological basis for the implementation of the competency-based approach are identified. Among modern pedagogical technologies implemented within the framework of the competency-based approach, the author identifies design, problem, and case technologies. The author substantiates the idea that the conditions of the competency-based approach make it possible to form the technological competence of a vocational education teacher and prepare a highly qualified, competitive graduate.

*Keywords:* competency-based approach, higher education, competence, pedagogical technology, vocational training, vocational education teacher.

**Введение.** Высшее образование в России сегодня подвергается большим изменениям в виде принятия нового закона «Об образовании в РФ» и ФГОС 3++.

Вектор развития современного образования в России направлен на модернизацию образования в виде применения инноваций в организации образовательного процесса, например, применение компьютерных, интерактивных и иных образовательных технологий. Это обусловлено развитием общества и технологий, которые в свое время внедряются во все сферы общественной жизни. Следовательно, потребности современного общества от образования тоже изменяются.

Произошла смена образовательной парадигмы. Педагогические технологии приобретают новое значение в подготовке выпускников высших учебных заведений, в особенности выпускников педагогических вузов. В условиях компетентного подхода появляются новые возможности для формирования высококвалифицированных педагогических кадров.

**Изложение основного материала статьи.** Методологической основой современного образования, в том числе высшего профессионального, является компетентный подход, что определено во многих современных источниках и нормативных документах. Большой вклад в разработку компетентного подхода подготовки педагогов внесли О.В. Акулова, В.А. Адольф, В.А. Бодров, И.С. Батракова, Г.А. Бордовский, Е.В. Баранова, А.К. Маркова, Н.Ф. Радионова, Н.Н. Суртаева, А.П. Тряпицына, З.И. Колычева, Н.В.Ч. Чекалева и др. Компетентный подход акцентирует внимание на результате образования, но результат (в отличие от традиционного подхода) рассматривается не как сумма усвоенной информации, а как умение действовать в различных, в том числе в проблемных и нестандартных, ситуациях.

В мировой образовательной практике понятие компетентности выступает в качестве центрального, своего рода «узлового» понятия, ибо компетентность, во-первых, объединяет в себе интеллектуальную и навыковую составляющую образования; во-вторых, в понятии компетентности заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого от «результата» («стандарт на выходе»); в-третьих, ключевая компетентность обладает интегративной природой, ибо она вбирает в себя ряд однородных или близкородственных умений и знаний, относящихся к широким спектрам культуры и деятельности (информационной, правовой и др.) [1].

Компетентный подход как методологическое основание современного образования предполагает приоритетную ориентацию на цели образования: качество образования, обучаемость, самоопределение, самоактуализация, самореализация, социализация и развитие индивидуальности обучаемого [2]. В качестве цели при реализации компетентного подхода в профессиональном образовании, в таком случае, выступает формирование компетентного специалиста, обладающего всеми необходимыми компетентностями в профессиональной деятельности [3].

На сегодняшний день самым перспективным является компетентный подход, поэтому сегодняшнюю основу образования составляет именно он. Формирование и развитие компетентного подхода связано с именами О.В. Акулова, В.А. Адольф, В.А. Бодров, И.С. Батракова, Г.А. Бордовский, Е.В. Баранова, А.К. Маркова, Н.Ф. Радионова, Н.Н. Суртаева, А.П. Тряпицына, З.И. Колычева, Н.В. Чекалева и др. Данный подход в первую очередь направлен на получение результата в виде формирования у студента определенных компетенций, что отличает его от традиционного подхода, который как результат рассматривал только совокупность полученных знаний обучающегося, а не различные навыки и умения действовать в определенных ситуациях.

В мировой практике принято понимать под определением «компетентность» центральное понятие, которое объединяет в себе множество различных аспектов. Первый аспект в том, что понятие компетенций формируется от результата, то есть содержание образования наполняется в зависимости от тех компетенций, которые должен получить на выходе будущий специалист. Также подход интегрирует как знания, так и навыки, которые интегрированы в часть содержания образования. При данном подходе у обучающегося должна сформироваться ключевая компетентность, вместе с которой в свою очередь у студента формируются и ряд близких по природе знаний, навыков и умений, которые относятся к обширным сферам человеческой жизнедеятельности с правовой, экономической, культурной, социальной и т.д. [1].

Так как компетентный подход заключается в формировании содержания образования исходя из ее цели, то есть какими умениями знаниями и навыкам и должен обладать студент, а также на цели образования в целом, то есть повышение эффективности, качества образования, разностороннее развитие личности обучаемого, его самоопределение и социализация в обществе [2]. Применяя компетентный подход в образовании главной целью ставят формирование на выходе компетентного специалиста, который бы обладал всеми качествами и навыками, которые бы отвечали настоящим реалиям, требованиям общества и были бы необходимы для его дальнейшей профессиональной деятельности [3].

Применение компетентного подхода основывается на нескольких принципах:

- Одновременное развитие личности и интеллекта
- Вариативность образования
- Интеграция и использование в процессе обучения как групповых и коллективных, так и индивидуальных форм
- Развитие в различном соотношении профессиональной, личностной и деятельностной составляющей будущего специалиста
- Сосредоточение образования на развитие личности обучающегося [4].

В итоге современным направлением развития образования является компетентный подход, который позволяет сделать образование более качественным и наделяет теми необходимыми качествами обучающегося, которые будут способствовать его дальнейшей профессиональной деятельности [5].

Реализация данного подхода определяет необходимость внедрения новых прогрессивных методик и технологий осуществления образовательного процесса в образование для более лучшего эффекта от образования и достижения максимального результата, но также необходимо и подготовить педагогов, которые могут реализовывать данный подход в образовании и применять инновационные технологии обучения [6].

Важнейшей целью профессионально-педагогического образования является осуществление наиболее качественного обучения и подготовки новых специалистов, рабочих кадров всех направлений деятельности, а также участие в инновационных проектах и реализации социальных программ, разрешение проблемы конкурентоспособности российских специалистов, выведение качества образования на новый уровень и обеспечение российского рынка труда новыми квалифицированными работниками [7].

Перед современными педагогами профессионального обучения стоит очень важная и непростая задача, которая состоит в работе по исполнению государственного инновационного заказа, который заключается в обширном применении в образовательной деятельности новых прогрессивных технологий, методик и форм осуществления образовательного процесса. Педагогам предстоит использовать так же вариативные программы обучения, которые позволяют в нужный момент изменить один из компонентов в содержании учебной дисциплины, чтобы сделать ее освоение учащимися более успешным. С изменением подхода в образовании меняются и обновляются отношения, складывающиеся как между студентами, так и между преподавателем [8]. При данном стечении обстоятельств, роль возложенная на педагогов очень велика и существует необходимость и в более качественной подготовке самих педагогов профессионального обучения, сформировать у них компетенции, необходимые для эффективного и грамотного выполнения своей роли [9]. Очевидно, что педагог профессионального обучения выступает неким посредником как между учебно-производственным обучением и самим осуществлением производства, так между теоретическим и производственным обучением [10]. Из всего вышесказанного можно заключить, что чем лучше подготовлен педагог профессионального обучения, чем большим количеством компетенций он обладает, тем лучше, качественнее и грамотнее он будет осуществлять обучение и подготовку выпускника. Именно от самой компетентности педагога зависит насколько хорошо он выполнит свою задачу и подготовит более квалифицированного специалиста, который будет осуществлять свою профессиональную деятельность на более высоком уровне [11].

Следовательно, процесс освоения студентом будущей профессии выглядит как осуществление работы студента сначала в виде учебно-профессиональной деятельности, в которой студент постигает основные положения будущей профессии, а затем в виде профессионально-педагогической деятельности, которая нуждается в детальной и качественной проектировке. Данный процесс обучения позволит более грамотно и качественно подготовить педагога профессионального обучения, а также повысить его конкурентоспособность на российском рынке труда. В связи с этим необходимо разносторонне развить личность будущего педагога профессионального обучения, его качества. Данный процесс нужно осуществлять постепенно и поэтапно развивая на каждом уровне определенные навыки обучающегося, для этого имеет смысл индивидуализировать процесс обучения, направить конкретно на каждого обучаемого для достижения максимального результата. Необходимо осуществлять обучение целенаправленно на овладение им определенного набора компетенций, формирование которых необходимо для более качественной подготовки педагога профессионального обучения.

Сегодня очень актуальна проблема разработки, внедрения и обоснования перспектив, которые оправдывают применение в образовательном процессе новых технологий, методик и форм осуществления образовательного процесса, которые бы были направлены на качественное повышение уровня образования, а также уровня осуществления педагогической деятельности [12].

В содержании образовательного процесса по различным профессиональным образовательным программам предусматриваются такие формы и виды занятий, как: лекционные занятия, лабораторные работы, тренинги, практические, семинарские занятия, круглые столы, мастер-классы, деловые игры, выездные занятия, консультации, выполнение аттестационной, дипломной, проектной работы, а также другие виды учебных работ и занятий [13]. Главное условие при развитии данного подхода к образованию состоит в применении современных инновационных образовательных технологий [14].

С момента использования компетентностного подхода в практике современных высших учебных заведений, актуализировался вопрос, касающийся разработки и поиска новых решений в виде новых форм, технологий и методик организации образовательной деятельности, с помощью которых было бы возможно сформировать необходимый уровень подготовки и компетенций у студентов. Главной мыслью и нововведением этой системы явилось то, что обучающийся должен не только получать знания от преподавателя как при традиционном подходе к обучению, а осуществлять поиск этой информации, что позволяет обучающемуся сформировать навык самообразования, то есть способности образовываться всегда и везде, даже после освоения им профессии, то есть параллельно с его профессиональной деятельностью, непрерывно. Один из путей поиска новых форм и методов процесса обучения привел к переосмыслению роли кейс-технологии.

Суть кейс-технологии заключается в том, что она является одной из разновидностей технологий интерактивного обучения, которая заключается в решении смоделированных, придуманных или же основанных на реальности, ситуаций, сценариев и задач. Технология кейс-обучения нацелена на то, чтобы обучающиеся сформировали новые навыки и умения, а также получили разнообразные знания в различных сферах жизни общества [5].

Одними из наиболее известных и используемых на практике методы кейс-технологий являются ситуационный анализ, а также известные его различные виды, такие как: кейс-методы (Case Study), анализ определенных ситуаций и разнообразные и разноплановые ситуационные задачи.

Кейс-метод в образовании представлен как процесс ориентированный и спроектированный на полном и детальном анализе предлагаемых обучающимся ситуаций, задач, который подразумевает проведение обсуждений среди студентов, а также выработку у обучающихся важных навыков по принятию решений в проблемных педагогических ситуациях. Кейс-метод может быть представлен как в видео, фото, аудио и различных мультимедийных формах, а также в печатном варианте, что включает в себя различные фото элементы, предоставление обучающемуся диаграмм, таблиц, рисунков, необходимых для грамотного решения поставленной задачи [2].

На данный момент представлено множество педагогических технологий, но для формирования у студентов информационной культуры необходимы педагогические технологии в содержание которых входит развитие и осуществление поисковой деятельности обучающихся, к таким относятся технология проектов, а также технология проблемного обучения [15]. Технология проектов представляет собой совместную деятельность студентов как познавательную и исследовательскую, так и творческую. В данную деятельность должно входить определение основной общей проблем, задач, выполнение которых будет непосредственно связано с ликвидацией, выявленной социальной важной проблемы, а также способы, приемы и методы ее решения, путем создания какого-то заранее смоделированного образовательного продукта.

Данный метод похож на проблемный метод обучения, так как они имеют общий элемент, вокруг которого и осуществляется вся суть и деятельность студентов – это проблема [16]. Проектный метод

заключается в том, что обучающиеся получают новые знания и умения в ходе осуществления планирования, координации и тайминга действий, направленных на решения поставленной проблемы, а также выполнение проектов, сложность которых с каждым разом растёт и студентам приходится прилагать большие усилия, иметь большую теоретическую подготовку для решения новых заданий-проектов [17]. В процессе реализации данного метода обучения у студентов формируются умения правильной ориентации в информационном пространстве, формулировать свою позицию, структурировать свои мысли и самостоятельно пополнять свои знания, развитие как критического, так и творческого мышления, а также умение выявлять и правильно организовывать свои действия для решения сформулированной проблемы [18].

Оценить сложившуюся компетентность педагога профессионального обучения, обладающего определенной совокупностью профессиональных компетенций, очень сложно [19]. По мнению Дж. Равена, а также многих других научных исследователей в области образования, компетентность определяется как совокупность личностных качеств и определенных сложившихся результатов подготовки обучающегося и не может быть стандартизирована по той причине, что она не подразумевает под собой просто определенной суммы знаний и умений. Она подразумевает готовность студентов использовать, полученные ими в ходе прохождения обучения профессиональных навыков и умений, в профессиональной деятельности [20].

С момента начала применения компетентностного подхода в образовании, появилось новое понятие качественного образования. Теперь современный специалист - это не только профессионал, обладающий определенными умениями и знаниями, но и умело применяющий полученные во время обучения знания и готовый действовать в нестандартных проблематичных профессиональных ситуациях, обладающий определенным набором профессиональных компетенций. Главным критерием оценивания успешности прохождения обучения профессионального образования выпускником являются сформированные у него как общие, так и профессиональные компетенции, на которых основывается их будущая профессиональная деятельность.

Компетенции выпускника и его квалификации являются результатом его образовательной деятельности и имеют непростую природу, которая связана с тем что оценка осуществляется путем использования традиционных средств. Так как нужно учитывать, полученные студентом знания и умения, освоение которых в свою очередь не позволяет однозначно определить, что у обучающегося сформирована какая-либо проверяемая компетенция.

Оценка итоговой квалификации выпускника высшего учебного заведения представляет собой моделирование, создание определенной ситуации, наличие которой необходимо для комплексной проверки полученных знаний и умений будущего специалиста, а также готовность применить полученные умения и навыки на практике. Важнейший момент в проведении оценки выпускника является его ориентация и готовность к осуществлению профессиональной деятельности, выполнение на практике возможных производственных заданий. Оценка готовности выпускника к профессиональной деятельности должна оценивать не только полученные им умения, знания и навыки, а также различных значимых качеств личности обучающегося, сформированных компетенций, которые в дальнейшем позволили бы реализоваться как работнику наиболее успешнее и достичь новых результатов трудовой деятельности.

Оценка полученных компетенций выполняется при помощи таких заданий, как:

- портфолио – накопление полученных за все время обучения индивидуальных наград и достижений в различных сферах деятельности;

- использование кейс-методов для оценки финальной готовности студента к профессиональной деятельности и выполнения определенного рода задач;

- «показательная работа» как в реальных, так и смоделированных условиях, подразумевает разработку и защиту заранее выполненного и подготовленного к презентации и защите выпускником проекта; выполнение производственного задания. При выполнении данного вида работ стоит учитывать приближенные к профессиональным условия выполнения определенного рода заданий, то есть определенное время, скорость и точность, выполненного студентом задания. Но в случае, если нет возможности проведения реальной ситуации, то существует опыт проведения аттестации конкретных проверяемых заданий на тренажере.

**Выводы.** Резюмируя, можно утверждать, что постоянно изменяющиеся социально-экономические условия обуславливают необходимость подготовки педагога профессионального обучения, способного к освоению и внедрению идей компетентностного подхода в социально-профессиональной деятельности. Чтобы быть успешным и востребованным в современном обществе, педагог профессионального обучения должен обладать общекультурными и профессиональными компетенциями. Эти две интегральные универсальные характеристики обеспечивают активность, динамическую профессиональность и готовность личности к любым изменениям в социально-профессиональной жизни. Компетентностный подход как методологическая основа способствует высокому уровню формирования технологической компетентности и подготовки будущих педагогов профессионального обучения в целом.

#### **Литература:**

1. Garnevska S.M. opportunities for forming communication technology images in training in technology and entrepreneurship (2018) *Balkan Scientific Review* 2018 No. 1 pp. 34-37.
2. Klinkov G.T. The specificity of manifestation of pedagogical communication as a special construct (2018) *Scientific Vector of the Balkans* 2018 No. 1 pp. 51-52
3. Makhometa T.M., Tiahai I.M. The use of interactive learning in the process of preparing future math teachers (2018) *Balkan Scientific Review* 2018 No. 1 pp. 48-52.
4. Pometun O.I., Gupan N.M. Studying history as an educational space of students'critical thinking development (2018) *Humanitarian Balkan Research* 2018. No. 1 pp. 60-63.
5. Zhytikhina K.P. Realization of the pedagogical condition for improving the process of formation of responsible attitude to future profession in students of pedagogical universities (2017) *Scientific Vector of the Balkans* 2017 No. 1 pp. 26-30
6. Алешугина Е.А., Кутепова Л.И., Белоусова Г.А. Технологии организации контактной самостоятельной работы в вузе // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 253-255.
7. Булаева М.Н., Ваганова О.И., Иляшенко Л.К. Проектирование образовательных технологий при обучении студентов профессиональной образовательной организации // *Проблемы современного педагогического образования*. 2019. № 63-3. С. 13-17.

8. Ваганова О.И., Карпова М.А. Проблемы формирования организационной культуры субъектов образовательного процесса // *Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования*. 2019. № 3 (37). С. 24-30.
9. Гнатышина Е.В. Применение проектной технологии при развитии информационной культуры педагога профессионального обучения // *Вестник ЧГПУ*. 2009. №10-1.
10. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Компетентностный подход как фактор реализации инновационного образования // *Образование и наука*. 2011. №8.
11. Кутепов М.М., Иляшенко Л.К., Морозов Д.Л. Технологии организации учебного процесса с использованием онлайн-курса // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 230-232.
12. Кутепова Л.И., Тростин В.Л., Леонтьева Г.А. Опыт внедрения в образовательный процесс технологий смешанного обучения // *Проблемы современного педагогического образования*. 2018. № 60-3. С. 186-189.
13. Ларюшкина Н.Е. Подготовка педагогов профессионального обучения в области информационных технологий на основе компетентностного подхода // *Вестник СамГУ*. 2009. №67.
14. Маркова С.М. Технологическая компетентность педагога профессионального обучения // *Современные исследования социальных проблем*, 2015. – 3 (47), С. 30-36.
15. Маркова С.М., Наркозиев А.К. Методика исследования содержания профессионального образования // *Вестник Мининского университета*. 2019. Т. 7, №1. С 2.
16. Мухаметзянова Ф.Ш., Шайхутдинова Г.А. Инновационные принципы в подготовке педагогов профессионального обучения // *КПЖ*. 2012. №1 (91).
17. Прохорова М.П., Бушуева В.В., Ваганова О.И. Практико-ориентированные технологии формирования профессиональных компетенций студентов вуза // *Проблемы современного педагогического образования*. 2017. № 56-8. С. 193-199.
18. Раджабалиев Г.П., Гаджикурбанова Г.М. Кейс-технологии в изучении дисциплины «Схемотехника и цифровая электроника» будущими педагогами профессионального обучения // *Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки*. 2014. №2 (27).
19. Седых Е.П. Система нормативного правового обеспечения проектного управления в образовании // *Вестник Мининского университета*. 2019. Т. 7, №1. С 1.
20. Смирнова Ж.В., Красицова О.Г. Современные средства и технологии оценивания результатов обучения // *Вестник Мининского университета*. 2018. Т. 6, №3. С. 9. DOI: 10.26795/2307-1281-2018-6-3-9.

**Педагогика**

**УДК: 378.1**

**кандидат педагогических наук, доцент Ваганова Ольга Игоревна**  
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
 высшего образования «Нижегородский государственный педагогический  
 университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

### **ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ КАК ВЕДУЩАЯ ТЕНДЕНЦИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* В данной статье автор рассматривает технологизацию системы среднего профессионального и высшего образования. Цель статьи заключается в раскрытии сущности технологизации в системе профессионального образования. Проанализированы различные исследования, посвященные основным тенденциям развития профессионального образования. На основе анализа соответствующей литературы статьи были определены понятия «технология», «педагогическая технология», «технологизация». В процессе написания данной статьи автор описывает структуру педагогической технологии, рассматривает существенные идеи технологизации и возможные риски. В результате проведенного анализа было выявлено, что технологизация системы профессионального образования стала причиной модернизации и реализации определенных форм, методов, средств, а также их составляющих в учебно-воспитательный процесс профессиональной образовательной организации.

*Ключевые слова:* среднее профессиональное образование, высшее образование, технологизация, педагогическая технология, технологический подход, компетентностный подход.

*Annotation.* In this article, the authors consider the technologicalization of the system of secondary vocational and higher education. The purpose of the article is to reveal the essence of technologicalization in the vocational education system. The authors of the article analyzed various studies on the main trends in the development of vocational education. Based on the analysis of the relevant literature, the authors of the article defined the concepts of “technology”, “pedagogical technology”, and “technologization”. In the process of writing this article, the authors described the structure of pedagogical technology, examined the significant ideas of technologicalization and possible risks. As a result of the analysis, it was revealed that the technologization of the vocational education system has led to the modernization and implementation of certain forms, methods, tools, as well as their components in the educational process of a professional educational organization.

*Keywords:* secondary vocational education, higher education, technologization, pedagogical technology, technological approach, competency-based approach.

**Введение.** Всемирные изменения, являющиеся следствием научно-технического прогресса, политических, а также экономических преобразований, стали причиной неизбежных перемен в образовании. Образование в контексте данных изменений должно играть роль в решении проблем консолидации общества.

На сегодняшний день место и роль образования существенно меняются, образование становится одним из главенствующих социальных институтов. В результате этого требования к образованию становятся выше, в том числе к его качеству и результативности.

Существующее в современном постиндустриальном обществе непрекращающееся увеличение объема информации является причиной создания эффективных методов отбора и передачи компетенций субъектам образования основываясь на их потребностях. На основе данной проблемы осуществляется анализ новых



способов улучшения образовательного процесса. Главенствующими направлениями в текущем аспекте являются стандартизация, а также технологизация образования.

**Изложение основного материала статьи.** Современное общество со всеми его изменениями (развитие процессов образования, опыт различных инноваций, педагогов и школ, результаты научных исследований и открытий) нуждается в четкой систематизации. Технологический подход может стать решением для данной проблемы, термин «технология» должен быть применим к системе образования в целом [1].

Технологизация процесса образования имеет две сущности. Во-первых – это привлечение в процесс обучения различных технических средств, способствующих развитию мобильности студентов, во-вторых – это использование современных педагогических технологий, построение процесса обучения на их основе. При этом, стоит сказать, что технические средства обучения выступают в качестве поддержки реализации педагогических технологий. Технологизация имеет тесную связь с таким актуальным направлением развития образования как гуманизация, то есть технологизация призвана сделать процесс обучения доступным, понятным, ориентированным на студентов и их профессиональное становление.

Рассмотрение процесса технологизации профессионального образования требует включения в него понятия «технология».

Следует рассмотреть понятие «технология» в общем виде. Оно представляет собой некую систему деятельности, которая может быть применима индивидом для улучшения окружающей его действительности, для создания как духовных, так и материальных ценностей [2]. На сегодняшний день всевозможные технологии в разных областях науки стали базой для научно-технической революции [3].

Г.К. Селевко описал структуру педагогической технологии в следующем виде:

1. Суть технологии, которая должна соответствовать поставленной задаче, характеризовать идею, характерные особенности и качества, а также главенствующее направление модернизации образовательного процесса.

2. Цель технологии. Цели являются основой любой технологии, они отражают направленность технологии на конкретные сферы деятельности людей, дают ориентир на определенные позиции. Цели и задачи, которые преследуются любой технологией, должны быть всецело охарактеризованы.

3. Концепция образовательной технологии представляет собой лаконичное разъяснение принципов и особенностей технологии.

4. Организационные характеристики образовательной технологии отражают существующие в системе образования теории и идеи воспитания, соответствие цели технологии заказу общества и государства.

5. Методические характеристики образовательной технологии раскрывают всецелое взаимодействие различных методических средств, планирование, отличительные черты методики, анализ.

6. Учебно-методическое обеспечение образовательной технологии включает в себя технические средства обучения, учебные, а также методические пособия, учебные программы и планы, оценочные средства и т.д.

За последние годы в научной литературе появилось немало исследований, посвященных современным тенденциям развития образования. Анализом основных тенденций развития профессионального образования занимались такие ученые и педагоги, как: Игна О.Н., Чащин М.Р., Гуляевская Н.В., Кулакова Н.О., Деркач А.А., Федоров А.И., Уварина Н.В., Клячко Т.Л., Мау В.А., Олешков М.Ю., Уваров В.М., Глазычев В.П. и другие.

Педагогическая технология имеет в своей основе научность и передовой практический опыт.

Как отмечает Игна О.Н., к числу ведущих тенденций развития профессионального образования относятся следующие:

- непрерывность образования (тенденция непрерывности связана с тем, что профессиональное образование в современном мире представляет собой непрерывающийся процесс из-за текущих потребностей производства в совершенствовании рабочих и специалистов);
- гуманизация образования (данная тенденция подразумевает, что деятельность, осуществляемая в рамках профессионального образования, должна быть направлена на человека);
- гуманитаризация образования (сама по себе тенденция гуманитаризации представляет собой один из элементов гуманитаризации);
- демократизация образования (эта тенденция «вытекает» из тенденции гуманизации и подразумевает доступность прав для всех участников педагогического процесса.);
- тенденция интеграции (данная тенденция имеет место быть в силу того, что студентам в современном мире необходима возможность получения интегрированного образования, интегрированное профессиональное образование необходимо для свободного перемещения человека в постоянно изменяющемся современном мире);
- интенсификация (тенденция интенсификации появилась в связи с усугублением специфики профессиональной деятельности и жизни общества в целом);
- технологизация (направление педагогической науки на основе технологического подхода к процессу обучения и развитию обучающихся) и другие.

Анализ различных проведенных ранее научных исследований термина «технологизация» показал, что его трактовки неоднозначны и различны [4].

В наиболее узком смысле слова понятие «технологизация» применимо к излишней систематизации учебно-воспитательного процесса в целом [5].

Олешков М.Ю. и Уваров В.М. понимают под технологизацией метод структурирования деятельности человека посредством самоанализа, рационализации, а также типизации материально-технологических средств [6].

Глазычев В.П. отмечает, что технологизация является осмысленной деятельностью людей, основанной на создании связей операций и процедур, которые требуются для достижения обозначенных целей.

В системе образования для термина «технологизация» характерны две трактовки:

- обеспечение процесса обучения и воспитания инновационным оборудованием;
- создание, отбор и применение технологии в педагогическом процессе.

В.Я. Синенко отмечает суть технологизации таким образом – «это когда процесс познания нужно сделать удобным, мобильным, обобщенно структурированным, понятным, объективным».

Технологизация в системе образования определена тем фактом, что на сегодняшний день все больше и больше людей становятся субъектами образовательного процесса, они в установленные сроки должны

усвоить различные компетенции, получить те или иные знания, умения и навыки [7]. Но в то же время преподаватели должны неоднократно взаимодействовать со студентами посредством повторяющихся действий, в пределах типичных ситуаций, основываясь на конкретных алгоритмах действий [8].

На уровне технологического подхода к образованию должны быть решены самые различные педагогические проблемы (оценочные, целевые, результативные, содержательные, процессуальные и пр.):

- формирование преемственности в системе образования [9];
- создание системы знаний учебного материала и содержания процесса образования, отраженного в программных документах [10];
- анализ и отбор методов, форм и средств деятельности в системе образования, соответствующих целям, задачам и содержанию учебно-воспитательного процесса [11];
- четкое определение целей образовательного процесса и их систематизация [12].

Можно выделить следующие объекты процесса технологизации системы образования: содержание; методы взаимодействия субъектов образовательного процесса; цели; способы усвоения, анализа и представления различной информации [13].

В свою очередь продуктами технологизации являются: индивидуально ценностные модели поведения студентов, в результате формируется конкурентоспособность и востребованность обучающихся профессиональных образовательных организаций [14].

С точки зрения компетентного подхода к обучению существенные идеи технологизации включают в себя:

- применимость к любой профессиональной образовательной организации, любой учебной дисциплине, всем субъектам образовательного процесса [15];
- целенаправленность в категориях компетенций, отраженных в основной образовательной программе [16];
- точное достижение намеченной цели;
- анализ способности студентов достичь (не достичь) требований основной образовательной программы [17];
- технологизацию как средство управления образовательным процессом;
- создание технологической карты для каждой дисциплины в течение всего срока обучения [18];
- применение новых организационных форм:

1. турниры способностей – это интеллектуальное соревнование для обучающихся, главная цель которого состоит в выявлении студентов, обладающих высокими интеллектуальными способностями, поддержании их познавательной активности;

2. проекты представляют собой деятельность определенного коллектива посредством взаимодействия с окружающим миром, направленную на достижение поставленной цели и обозначенного результата за конкретных промежутков времени;

3. сетевые проекты – это то место, где встречаются студенты и преподаватели для совместной деятельности, где происходит сотворчество и где образуются не только обучающиеся, но и их педагоги, где в процессе работы обучающиеся обмениваются информацией, результатами собственных и совместных разработок, совместно редактируют документы, таблицы, презентации, получая, таким образом, сетевые образовательные продукты;

4. мастерские – особая форма обучения, создающая условия для восхождения каждого обучающегося к новым знаниям и новому опыту посредством как индивидуального, так и коллективного открытия;

5. метапредметное занятие (метапредметный урок, семинар) – разновидность и высшая форма компетентно-ориентированного учебного занятия;

6. веб-квест – это сайт или задание в сети Интернет, с которым работают студенты, выполняя ту или иную учебную задачу;

7. урок-кейс – занятие в форме разбора ситуации или конкретного случая, деловая игра;

8. образовательные экспедиции проявляются в контакте с внешней средой и ее объектами в системе образования;

9. рефлексивные сессии представляют собой обращение внимания субъекта на самого себя и на свое сознание, в частности, на продукты собственной активности, а также какое-либо их переосмысление;

10. тренинги как метод эффективного процесса обучения для формирования и развития всевозможных компетенций;

11. организационно-деятельностные игры – метод обучения, результатом которого являются решенные образовательные проблемы посредством создания условий профессиональной деятельности; происходит активное развитие творческого мышления.

Несмотря на это всеобщий процесс технологизации системы образования имеет и негативные последствия (риски):

- риск потери значений деятельности, ориентированность лишь на готовые продукты, принятие процесса труда как ценности;

- риск разрушения целостности личности. Жизнь в современном обществе на сегодняшний день становится «технологичной», в то время как человек – рациональным и прагматичным;

- риск снижения порога чувствительности, восприимчивости к другому человеку, следствием чего является внутренняя душевная и духовная пустота;

- деструктивное поведение, стремление выделиться и привлечь к себе внимание, произвести впечатление.

Исходя из всего вышесказанного, можно сказать, что технологизация представляет собой всеохватывающее явление, которое включает в себя и реформирование организации и содержания образования, и готовность педагога к реализации данного явления. Так, технологизация системы образования является текущим направлением результативного изменения процесса образования, которое направлено на его улучшение, совершенствование, рационализацию. Данное направление направлено также на повышение уровня технологической осведомленности преподавателей. Технологизация также включает в себя: выбор наилучших учебно-методических средств технологического обучения; создание и использование образовательных технологий; анализ «технологических» принципов обучения.

**Выводы.** Технологизация системы профессионального образования стала причиной модернизации и реализации определенных форм, методов, средств, а также их составляющих в учебно-воспитательный процесс профессиональной образовательной организации.

Помимо этого чтобы достичь конкретных результатов, отвечающих нормативным требованиям, общественным ожиданиям, включающих в себя процессы информатизации науки и производства образовательным стандартам, необходима непрерывная трансформация качества среднего профессионального и высшего образования. Данное обновление системы образования должно быть направлено, в первую очередь, на подготовку рабочих и специалистов, которые могли бы с легкостью приспосабливаться к новым постоянно изменяющимся жизненным условиям и результативно выполнять свою профессиональную деятельность.

#### **Литература:**

1. Алешугина Е.А., Кутепова Л.И., Белоусова Г.А. Технологии организации контактной самостоятельной работы в вузе // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 253-255.
2. Борытко Н.М., Соловцова И.А., Байбаков А.М. Педагогические технологии: Учебник для студентов педагогических вузов / Н.М. Борытко, И.А. Соловцова, А.М. Байбаков. Под ред. Н.М. Борытко. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. 59 с.
3. Блинов В.И. Образовательный процесс в профессиональном образовании: учебное пособие для вузов / В. И. Блинов [и др.]; под общей редакцией В.И. Блинова. – Москва: Издательство Юрайт, 2018.
4. Вишневская Г.В. Технологический подход в педагогическом процессе высшей профессиональной школы // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. 2008. №6 (10). С. 235-239
5. Ваганова О.И., Иляшенко Л.К. Основные направления реализации технологий студентоцентрированного обучения в вузе // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6, №3. С. 2 DOI: 10.26795/2307-1281-2018-6-3-2
6. Гладков А.В., Ваганова О.И., Прохорова М.П. Современные педагогические технологии как средство повышения учебной мотивации // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 274-276.
7. Зайцев В.С. Современные педагогические технологии: учебное пособие. – В 2-х книгах. – Книга 1. – Челябинск, ЧГПУ. 2012. 411 с.
8. Игна О.Н. Признаки тенденции технологизации в отечественном языковом образовании // Язык и культура. 2013. №3 (23).
9. Кутепов М.М., Иляшенко Л.К., Морозов Д.Л. Технологии организации учебного процесса с использованием онлайн-курса // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 230-232.
10. Кларин М.В. Развитие «педагогической технологии» и проблемы теории обучения // Сов. педагогика, 1984, №4, С. 117-122.
11. Костылев Д.С., Кутепова Л.И., Трутанова А.В. Информационные технологии оценивания качества учебных достижений обучающихся // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 190-192.
12. Муравьева Г.Е. Проектирование технологий обучения: Учеб. пособие для студентов и преподавателей пед. вузов, слушателей и преподавателей курсов повышения квалификации учителей / Г.Е. Муравьева. – Иваново, 2001. 123 с.
13. Махмутов М.И., Ибрагимов Г.И. Педагогические технологии развития мышления. – Казань, 1993
14. Одарич И.Н. Проектная деятельность в образовательном процессе вуза // Научен вектор на Балканите. 2017. № 1. С. 18-21.
15. Смирнова Ж.В., Красикова О.Г. Современные средства и технологии оценивания результатов обучения // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6, №3. С. 9. DOI: 10.26795/2307-1281-2018-6-3-9
16. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии DOC: учебное пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
17. Санько А.М. Технологизация высшего образования // Вестник СамГУ. 2014. №5 (116).
18. Юрина В.М., Ваганова О.И., Смирнова Ж.В. Технология педагогической поддержки в профессиональном образовании // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. № 2 (36). С. 121-127.

**Педагогика**

**УДК 37**

**кандидат исторических наук, доцент кафедры  
иностранных языков Вагнер Моника-Наталья Лауренсовна**  
Российский университет дружбы народов (г. Москва);  
**кандидат исторических наук, доцент кафедры  
иностранных языков Овезова Умеда Акпаровна**  
Российский университет дружбы народов (г. Москва)

### **МЕТОДИЧЕСКАЯ АУТЕНТИЧНОСТЬ В ОБУЧЕНИИ ПЕРЕВОДУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

*Аннотация.* В статье осуществлен анализ проблем, связанных с обучением студентов неязыковых специальностей чтению англоязычных аутентичных текстов. Показано место перевода при обучении чтению и пониманию профессиональных англоязычных текстов, проведен анализ этапов обучения и представлена характеристика различных видов перевода, используемых при обучении пониманию оригинального англоязычного текста.

Представлены типы специализированных текстов, рекомендуемых к использованию. Указаны конкретные требования, предъявляемые к будущим специалистам касательно уровня владения знаниями и умениями в различных видах чтения. Определены функции процесса чтения аутентичных текстов; выделены задания и упражнения, способствующие повышению эффективности чтения аутентичных текстов.

*Ключевые слова:* аутентичный текст, чтение, виды перевода, знания, умения, неязыковая специальность.

*Annotation.* The article analyzes the problems associated with teaching students of non-linguistic specialties to read authentic English texts. The place of translation in teaching reading and understanding of professional English texts is shown, an analysis of the stages of training is carried out, and the characteristics of various types of translation used in teaching understanding of the original English language text are presented.

The types of specialized texts recommended for use are presented. Specific requirements are indicated, presented to future specialists regarding the level of knowledge and skills in various types of reading. The functions of the process of reading authentic texts are defined; The tasks and exercises that enhance the efficiency of reading authentic texts are highlighted.

*Keywords:* authentic text, reading, types of translation, knowledge, skills, non-linguistic specialty.

**Введение.** Сегодня современный специалист должен ориентироваться в узкоспециальной и широкой деловой среде, читать электронные источники как на родном, так и на иностранном языке, быть эрудированным, уметь получать и анализировать последнюю информацию о событиях, происходящих в своей профессиональной сфере и использовать сеть Интернет в своей профессиональной деятельности. Одним из важнейших средств повышения качества подготовки будущих специалистов в высшей школе и неотъемлемой частью учебной деятельности является умение работать с аутентичными текстами.

Сегодня существует немало исследований по различным аспектам обучения студентов неязыковых специальностей чтению иноязычных профессиональных текстов.

Разработаны методики работы с текстами в различных сферах профессиональной деятельности, методика использования тестового контроля в обучении чтению, профессионально-ориентированного чтения в неязыковых вузах [1, 2]; в центре внимания исследователей находится обучение будущих специалистов терминологической лексике на иностранном языке [3, 4]; проблемы особенностей чтения текста на иностранном языке и развития коммуникативных умений [5, 6]; проблема обучения чтению иноязычному чтению как средству расширения языковых знаний студентов для улучшения устной речи [7].

Анализ научной литературы свидетельствует о важности обучения студентов чтению источников на иностранном языке.

Несмотря на внимание ученых к указанной проблеме, недостаточно исследованным остается вопрос обучения будущих специалистов чтению англоязычной профессиональной литературы.

Поэтому одним из наиболее актуальных задач обучения английскому языку в неязыковых (технических, экономических и т.д.) вузах является формирование у студентов умений использовать иностранный язык для практической работы по специальности, повышения своего профессионального уровня и достижения карьерных целей. Но, несмотря на то, что существует большое количество работ, посвященных теории и практике перевода, реферированию и аннотированию иноязычной профессиональной литературы [8; 9], проблема обучения чтению аутентичных англоязычных текстов остается недостаточно освещенной, что и обуславливает актуальность выбранной темы.

Учитывая важность проблемы формирования у студентов неязыковых специальностей навыков чтения и перевода литературных источников на иностранном языке, целью статьи является попытка определить место перевода в процессе обучения чтению и пониманию аутентичной литературы студентов неязыковых специальностей.

**Изложение основного материала статьи.** Для конкретизации умений, которыми должны овладеть студенты неязыковых специальностей, необходимо определить типы текстов, которые целесообразно предлагать будущим специалистам для чтения.

Одним из видов учебных материалов, способствующих эффективному овладению иностранным языком, являются аутентичные тексты, поскольку аутентичность текстов обеспечивает естественность их лексического наполнения, реальные языковые средства, их используют носители языка [10].

Студентам неязыковых специальностей стоит работать с такими типами аутентичных текстов:

- научные специализированные тексты (монографии, научные статьи, аннотации, рецензии);
- тексты профессиональной деятельности (профессиональная деловая переписка, документы, презентации и т.п.);
- учебные специализированные тексты (созданные с целью фиксации «старого» общественно значимого научного и профессионального знания в определенный временной период с целью обучения будущих специалистов);
- тексты, связанные с непрофессиональной деятельностью по выбранной специальности (газетно-журнальные статьи на темы по специальности для непрофессионалов) [11].

На младших курсах очень сложно рассматривать узкоспециальные и сложные профессиональные проблемы, поскольку будущие специалисты еще не имеют необходимой для этого подготовки. Поэтому в учебном процессе на младших курсах целесообразно использовать, прежде всего, учебные тексты, представленные в аутентичных учебниках и разработанные авторами - носителями языка.

Преподаватели должны быть готовы к тому, что оригинальные профессиональные тексты могут вызвать у студентов значительные трудности, обусловленные структурно-композиционными, лексическими, стилистическими особенностями, а также недостаточным уровнем сформированности у будущих специалистов англоязычной профессионально ориентированной компетентности в чтении. В учебном процессе целесообразно использовать и так называемые условно аутентичные тексты, а при необходимости - и адаптированные тексты.

Система тематически отобранных аутентичных текстов используется для обучения различным видам чтения: поисковому, просмотровому, ознакомительному и изучающему, что способствует развитию у студента умения хорошо ориентироваться в различных видах специального текста на иностранном языке и выбирать правильную стратегию чтения профессионально ориентированных источников в зависимости от цели чтения.

Среди основных видов чтения текстов в процессе обучения иностранному языку выделяют следующие:

- 1) углубленное чтение («deep reading») (внимание обращается на детали, таким способом читаются, как правило, учебники, научные тексты);
- 2) обзорное чтение («skimming») (чтение с целью ознакомления с книгой; просмотр ее содержания);

3) просмотровое чтение («scanning») (быстрый просмотр значительного объема профессионального текста для поиска определенной информации, факта, названия, имени, даты, статистики без чтения полного текста) [12].

На основе анализа современных методических рекомендаций конкретизированы требования к уровню сформированности у будущих специалистов англоязычной профессионально ориентированной компетентности в чтении.

После завершения обучения на соискание степени бакалавра студенты должны знать: виды чтения; структуру научных специализированных текстов (в частности научных статей), учебных специализированных текстов, текстов профессиональной и непрофессиональной деятельности по специальности. Кроме того, они должны уметь: выбирать стиль и темп чтения в зависимости от цели чтения и характера текстов (например, быстро просматривать текст с целью выявления необходимой или важной информации или более внимательно читать важные фрагменты текста).

В отношении углубленного чтения («deep reading»): понимать взгляды, идеи, представленную информацию в несложных профессиональных текстах; прогнозировать содержание текста на основе заголовка, употребленных терминов; отслеживать и анализировать линию аргументации в несложном профессиональном тексте; устанавливать логическую связь между фактами, закономерностями, событиями; понимать детали более сложных профессиональных текстов с использованием словарей.

Относительно обзорного чтения («skimming»): определять основные идеи и информацию в несложных оригинальных или адаптированных профессиональных текстах; понимать основные положения профессиональных текстов, более сложных в содержательном и языковом аспектах (в т.ч. научных статей) при условии, что тема знакома читателю, а речь - нормативная (можно использовать справочную литературу); определять намерение автора и коммуникативные последствия высказывания.

Относительно просмотрового чтения («scanning»): идентифицировать тему, содержание и значимость сообщений, статей, инструкций, отчетов и т.п.; определить, стоит ли их читать внимательнее; быстро просмотреть профессиональный текст, выделить в нем важные смысловые фрагменты, чтобы затем прочитать их более внимательно.

Основными функциями чтения аутентичных текстов являются: обогащение и расширение словарного запаса; усвоение и проверка изученного лексико-грамматического материала; развитие устной речи путем пересказа, беседы и дискуссии, а также развитие смыслового восприятия текста.

Кроме того, чтение аутентичных текстов является не только одним из способов формирования языковой компетенции студентов неязыковых специальностей, но и способствует развитию навыков работы с современными специализированными источниками, например, онлайн-источниками.

Успешность реализации обучения чтению аутентичных текстов зависит от правильно подобранных упражнений и заданий, последовательности их применения на различных этапах учебной деятельности.

Задачи могут быть представлены в виде вопросов по прочитанным материалам, выделения в прочитанном новой или ранее известной информации, выражения собственного мнения по поводу прочитанного, выявления функциональных особенностей языковых единиц, языкового анализа текста.

Студенты привлекаются к подготовке докладов междисциплинарного характера, написанию статей на иностранном языке, участию в олимпиадах и конференциях на иностранном языке. Применяется целый ряд мероприятий с целью выявления перспектив использования способностей молодых ученых, стимулирования повышения их профессионального уровня.

В процессе обучения иностранному языку студентов с целью развития навыков работы с аутентичными текстами могут быть выбраны такие методы обработки информации и анализа прочитанного материала, как аннотирование и реферирование (поскольку они требуют осмысления прочитанного, аналитических навыков, фиксирования основных идей, данных и т.п.) и создание нового документа.

Реферирование аутентичных текстов позволяет сформировать у будущих специалистов следующие умения: осуществлять информационный поиск в Интернете по заданной проблеме, выделять основную идею текста; расширять словарный запас, выучить специальную терминологию, профессиональную лексику; реализовать принцип межпредметности в процессе обучения иностранному языку.

Чтение аутентичных текстов специализированного характера способствует изучению активной профессиональной лексики, развитию критического мышления, умению реферировать и анализировать материал.

Для достижения глубокого понимания аутентичного текста студентам необходимо накопить определенный лексический запас и знания по традиционной грамматике; овладеть (на базе накопленных знаний) умением «угадывать» значения незнакомых слов в контексте; иметь четкое представление о соответствии родного и иностранного языка и быстро на всех этапах обучения подбирать соответствующие эквиваленты, использовать различные «клише», которые играют важную роль в стиле научной речи. Для обоснования значения перевода в процессе обучения пониманию текста очень важно сравнение явлений иностранного и родного языков.

Перевод является также довольно эффективным средством контроля и проверки понимания прочитанного, поскольку в научном тексте возрастают требования к точности и полноте понимания полученной информации, что повышает роль перевода в процессе обучения чтению. Достаточно эффективными для этого являются упражнения на общий «охват» содержания текста, которые вместе с переводом (особенно устным) облегчают и ускоряют переход к действительно беспереводному пониманию текста.

Также подобные упражнения помогают студентам научиться получать общую информацию о прочитанной монографии, статье и т.п., поскольку не всегда после окончания курса достигается цель обучения - беспереводное понимание иноязычного текста, что иногда обусловлено слишком низким уровнем базовой подготовки студентов по иностранному языку и недостаточным количеством часов, выделенных учебным планом на изучение дисциплины. Эта цель достигается, как правило, при дальнейшей самостоятельной работе студентов, которой способствуют полученные во время обучения навыки и умения.

По нашему мнению, весь период обучения целесообразно разделить на два этапа.

На первом выполняется работа только с текстами общеспециального характера, в течение второго этапа треть времени используется для работы с профессиональными аутентичными текстами, остальное - для развития навыков устной речи по специальности. Основные виды перевода, которые применяются при

обучении пониманию аутентичной литературы на обоих этапах, - это письменный и устный переводы, которые могут быть сплошными и выборочными.

На первом этапе обучения преобладает письменный перевод, чаще сплошной, чем выборочный. Предполагается, что студенты выполняют перевод самостоятельно во внеурочное время, на занятии только проверяются (и сравниваются) варианты перевода, анализируются грамматические и лексические явления, вызвавшие трудности во время работы над текстом. Устный перевод на этом этапе является второстепенным.

Цель письменного перевода - приучить студентов к глубокой, вдумчивой и тщательной работе с текстом, словом, грамматическими и синтаксическими конструкциями, чему обычно не учат в школе; научить подбирать наиболее точные эквиваленты на родном языке, поскольку дома студент не ограничен временем и имеет доступ к любой справочной литературе и словарям. Письменный перевод полезен как для сильных студентов, которые имеют достаточный уровень базовых знаний по языку, но не обучены получать точную информацию из профессионального текста, так и для слабых студентов, которым письменный перевод позволяет правильно понять текст. Поэтому письменный перевод интенсивно применяется именно на первом этапе и является той базой, на основе которой строится дальнейшее обучение. Для слабого контингента студентов рекомендуется выполнять сплошной письменный перевод, поскольку он позволяет выявить индивидуальные пробелы в знаниях каждого из них и помогает автоматизировать разнообразные грамматические и лексические клише, типичные для научного стиля.

На втором этапе преобладает устный выборочный перевод как вид аудиторной работы и проверки. В качестве домашнего задания целесообразно оставить письменный перевод.

Цель устного перевода - проверить умения и знания, полученные на первом этапе. Устный перевод требует быстрой ориентации в структуре предложения, хорошего знания лексического минимума, контекстуальной догадки, быстрого нахождения эквивалентов на родном языке. Устный перевод приближен к бесперековому пониманию текста, поэтому он особенно интенсивно используется на втором этапе обучения. На этом этапе, в отличие от первого этапа, у студентов вызывает трудности не весь текст, а только его отдельные части. Именно поэтому целесообразно использовать выборочный перевод, как устный, так и письменный, когда преподаватель предлагает студентам специально подобранные части текстов, где случаются особенно сложные предложения.

**Выводы.** Методика обучения студентов чтению аутентичной литературы может быть эффективной, если обучение будет проводиться с учетом специфики перевода текстов, их типологии и характера лингвистической организации; осуществляться с помощью приемов, которые помогают преодолеть трудности перевода, проводиться на основе упражнений, направленных на формирование навыков, необходимых для работы с аутентичными текстами. Поэтому перевод как средство обучения чтению и бесперековому пониманию профессиональной литературы имеет большое значение в процессе изучения английского языка в неязыковых учебных заведениях. Но он является не единственным средством и дает особенно хорошие результаты в сочетании с другими упражнениями на общее понимание содержания. Это побуждает к дальнейшему исследованию этой проблемы и к поиску эффективных путей ее решения.

#### **Литература:**

1. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. – М.: Высшая школа, 2005. – 253 с.
2. Бабкина Е.В. Обучение технике чтения на английском языке студентов неязыкового вуза на начальном этапе // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2015. № 44. С. 228-231.
3. Мятлева М.И. Обучение профессионально-ориентированной лексике при работе с аутентичными текстами по специальности // *Lingua mobilis*. 2011. № 4 (30). С. 134-138
4. Хакиева З.У. Динамика развития системы англоязычной строительной терминологии в корреляции с развитием референтной сферы // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2013. № 1. С. 95-101
5. Бессерт О.Б. Обучение индивидуальному чтению: монография / О.Б. Бессерт. - Архангельск: Арханг. гос. техн. ун-т, 2008. - 276 с.
6. Образцов П.И., Иванова О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: Учебное пособие / Под ред. П.И. Образцова. - Орел: ОГУ, 2005. - 114 с.
7. Дмитренко Т.А. Профессионально-ориентированные технологии обучения иностранным языкам. М., 2009. - 502 с.
8. Алимов В.В. Теория перевода. Перевод в сфере профессиональной коммуникации: Учебное пособие. Изд. 4-е, испр. – М.: Ком Книга, 2006. – 160 с.
9. Куимова М.В., Кобзева Н.А. К вопросу обучения переводу иноязычных текстов в неязыковом вузе // Молодой ученый. 2011. Т. 2. № 3. С. 127-130.
10. Киян О.Н. Аутентичность как методическая категория. – М.: Рольф, 2008. - 113 с.
11. Мятлева М.И. Работа над аутентичными текстами по специальности как способ формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых вузов // Наука и образование XXI века. Сб. ст. межд. науч.-практ. конф. 2014. С. 148-149.
12. Гильманова А.А., Никитина С.Е., Тябина Д.В. Обучение чтению аутентичных текстов на занятиях по иностранному языку // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 5-4 (47). С. 24-27

УДК 378: 342.5

**кандидат социологических наук Ворожцов Александр Михайлович**

Восточно-Сибирский институт министерства внутренних дел России (г. Иркутск);

**преподаватель Щербинин Евгений Сергеевич**

Барнаульский юридический институт министерства внутренних дел России (г. Барнаул)

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ СТРЕЛЬБЫ И ЕГО ПОМОЩНИКА НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

*Аннотация.* В связи с высоким ростом спроса на обучение все большего числа личного состава для органов внутренних дел, появляется необходимость наиболее качественного и структурированного подхода к проведению занятий в учебных группах численностью 20-30 человек. Особенно актуально это для практических занятий по профессиональной подготовке.

В настоящее время нормативные правовые акты, регламентирующие деятельность органов внутренних дел, в недостаточном объеме описывают структуру практического занятия по огневой подготовке, что приводит к ряду трудностей. Необходим единый подход к проведению занятий двумя преподавателями, подробное описание их взаимодействия и организации работы.

*Ключевые слова:* руководитель стрельб, помощник руководителя стрельб, единый педагогический подход, взаимодействие преподавателей, организация работы.

*Annotation.* Due to the high growth of the need to train an increasing number of personnel for the internal affairs agencies, there is a need for the most qualitative and structured approach to conducting classes in educational groups of 25-30 people. This is especially true for practical training.

Currently, the regulatory legal acts regulating the activities of the internal affairs bodies describe the structure of the practical training in fire training, but not in sufficient detail. This leads to a number of difficulties. A unified approach to conducting classes by two teachers, a detailed description of their interaction and organization of work is needed.

*Keywords:* shooting manager, shooting managers' assistant, unified pedagogical approach, interaction of teachers, organization of work.

**Введение.** В образовательных организациях МВД России одним из основных и важных компонентов профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел является огневая подготовка. Именно поэтому педагогический аспект деятельности руководителя стрельбы и его помощника по её преподаванию является важной составной частью процесса обучения.

В настоящее время, в нормативной и методической литературе по огневой подготовке, нет подробного описания распределения обязанностей и ролей руководителя и помощника руководителя стрельбы на занятиях по огневой подготовке, поэтому данный процесс происходит индивидуально с учетом педагогического опыта преподавателей. При этом ведение занятия двумя преподавателями предусмотрено нормативными документами, а также диктуется необходимостью одновременной работы на нескольких учебных местах [5].

Обязанности руководителя стрельб (далее РС) и его помощника (ПРС) описаны в Наставлении по организации огневой подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации [4]. Согласно Наставлению, руководитель стрельб обязан: 1. Организовать получение оружия и боеприпасов, в том числе учебных. Проверить подготовку тира (стрельбища, полигона) к выполнению упражнений стрельб (гранатометания). 2. Провести инструктаж лиц, обеспечивающих стрельбы (гранатометание), а также проверить готовность сотрудников к выполнению упражнений стрельб (гранатометания). Поставить задачи помощнику руководителя стрельб и другим лицам. 3. При необходимости организовать в тире (на стрельбище, полигоне) проведение дополнительного обучения сотрудников, с учетом выявленных недостатков в их знаниях, умениях и навыках. 4. Организовать сбор стреляных гильз (колец и чек от ручных осколочных гранат), проверить наличие и исправность оружия, его принадлежностей и неизрасходованных боеприпасов, подвести итоги занятия. Руководитель стрельб делает записи о проведенном занятии по огневой подготовке в журнале учета посещаемости занятий и успеваемости, сверяет расход боеприпасов, сделал соответствующую запись в раздаточно-сдаточной ведомости.

Помощник руководителя стрельб обязан: 1. При проведении стрельб (гранатометания) в открытых или полуоткрытых тирах (стрельбищах, полигонах) развести на места выполнения обязанностей наблюдателей, оцепление, показчиков мишеней, а также организовать взаимодействие с ними. 2. Провести на учебных местах в тире (на стрельбище, полигоне) занятия (тренировки) по изучению мер безопасности при обращении с оружием (боеприпасами), отработке с учебным оружием (боеприпасами) приемов и правил стрельбы, устранению задержек при стрельбе, следить за соблюдением сотрудниками дисциплины и мер безопасности. 3. По окончании стрельб (гранатометания) провести анализ занятия, выполнения упражнения (упражнений) и доложить о результатах руководителю стрельб.

Так же РС и ПРС в случае появления на мишенном поле людей, машин, животных, низко летящих летательных аппаратов над районом стрельб (гранатометания), обнаружения неисправностей мишенного оборудования, препятствующих выполнению упражнения, возникновения пожара, нарушения мер безопасности обязаны немедленно подать команду «Стой, прекратить огонь» и принять все меры к созданию безопасных условий для продолжения стрельб (гранатометания) [4]. Однако, как они должны взаимодействовать между собой во время проведения занятия, для оказания педагогического воздействия на обучающихся ничего не сказано. Описаны только их обязанности.

Наиболее эффективными занятиями по огневой подготовке являются практические занятия, когда на занятии с группой используется учебное оружие, пособия, стенды, различные формы контроля полученных знаний, навыков и умений. Во время такой формы занятия должен применяться дифференцированный подход к обучающимся и их способностям. Исходя из этого, предлагаем рассмотреть педагогический аспект деятельности и взаимодействия руководителя стрельбы и его помощника во время проведения практического занятия.

**Изложение основного материала статьи.** Выполнение упражнений стрельб - это форма практического занятия, при которой курсанты и слушатели применяют полученные знания, умения и навыки в тренировке с использованием оружия и боеприпасов для поражения различных целей.

Закрепление приобретенных знаний, навыков и умений, а также выявление недостатков в обучении огневой подготовке это основные цели практических стрельб. Преподаватели при этом организуют стрельбы и корректируют действия обучающихся. Именно поэтому результаты стрельб обязательно должны анализироваться и на этом основании принимаются меры по повышению огневой выучки слушателей (курсантов), в том числе в рамках проводимого занятия. В ходе взаимодействия преподавателей происходит обмен мнениями и вырабатываются единый подход к обучению.

В педагогической науке классическая структура занятия предполагает наличие трех частей: 1) вводной; 2) основной; 3) заключительной. Рассмотрим педагогический аспект деятельности и взаимодействия руководителя стрельб и его помощника в каждой из них на примере занятия по практическим стрельбам.

Перед проведением практического занятия по огневой подготовке руководитель стрельб и его помощник должны обсудить между собой план проведения занятия и распределить обязанности, акцентируя внимание на уже известном учебном материале, успеваемости в группе, сложности выполняемого упражнения и степени освоения личным составом предмета.

Во время вводной части занятия руководитель стрельб берет на себя ответственность по соблюдению необходимых формальностей, так, он принимает доклад командира группы о прибытии группы, проверяет личный состав по списку и форму одежды. Доводит до личного состава тему, цели и задачи занятия. Проводит инструктаж по мерам безопасности и опрос личного состава по материальной части оружия, порядку выполнения упражнения, действиям по подаваемым командам, оценочные критерии на занятии, назначает учебные места и порядок передвижения между ними.

Параллельно этому, помощник руководителя стрельб занимается подготовкой учебных мест. В зависимости от сложности выполняемого упражнения стрельб и периода обучения руководитель стрельб определяет учебные места, на которых происходит: подготовка обучающихся к выполнению практического упражнения, выполнение упражнения, работа над допускаемыми при стрельбе ошибками, тренировка нормативов с оружием, повторение теоретического материала. Для этого происходит деление личного состава группы на подгруппы (смены), для дальнейшей работы на учебных местах. При этом необходимо применять дифференцированный подход, то есть составлять смены целесообразно исходя из результатов стрельб на предыдущих занятиях. Обучающиеся, выполняющие упражнения на положительные оценки ставятся в первые смены, на неудовлетворительные в последние. Желательно, чтобы слушатели из последних смен наблюдали за стрельбой первых смен.

На практическом занятии целесообразно выделить три основных учебных места, а также дополнительные:

1. Первое учебное место отводится для тренировки действий с учебным оружием очередной смены, которая контролируется командиром группы, либо наиболее подготовленным обучающимся (для этого можно привлекать спортсмена-стрелка из группы спортивного совершенствования по стрельбе из боевого ручного стрелкового оружия, если таковой имеется в группе). Так же на учебном месте происходит отработка нормативов и принятие различных положений для стрельбы.

2. Второе учебное место – тренировка упражнения стрельб «вхолостую» либо с использованием электронного тренажера. Под контролем помощника руководителя стрельб.

3. Третье учебное место – практическое выполнение упражнения стрельб, в соответствии с периодом обучения, под контролем руководителя стрельб.

Дополнительно, при необходимости, можно выделить учебные места для изучения и повторения теоретического материала.

В основной части занятия помощник руководителя стрельб, либо подготовленный слушатель (курсант) по команде РС показывает, как выполняется упражнение или действия с оружием. Упражнение либо действие первый раз показывается целиком в рабочем темпе. После чего в замедленном темпе либо по элементам с кратким объяснением действий и указанием на характерные ошибки, допускаемые при выполнении данного упражнения (действия).

Например, при выполнении 2а упражнения стрельб, РС поясняет, что это первое скоростное упражнение в практике обучающихся. Особенность его выполнения заключается в умении выполнять быструю изготовку – основу любого скоростного упражнения, а также в умении быстрого наведения оружия на цель, прицеливания и производства выстрела – что достигается за счет жесткого удержания рукоятки пистолета, отработки элементов прицеливания и его выполнения в целом (РС или ПРС показывает действия).

При объяснении особенностей скоростных упражнений РС должен уделить внимание психологической подготовке обучающихся, поясняя, что упражнение выполняется в составе смены (3-5 человек), а времени, несмотря на то, что оно ограничено достаточно. Это моделирует создание реальной обстановки огневого контакта, возможного в процессе служебной деятельности сотрудника. Формирование навыка не реагировать и не отвлекаться на звук выстрела и уходящее время – основа правильного поведения сотрудника в реальной ситуации огневого контакта с правонарушителем. Далее обучающиеся распределяются по учебным местам.

На первом учебном месте отрабатываются действия по командам, подаваемым при стрельбе, варианты изготовления для стрельбы, способы удержания оружия, прицеливание, плавный спуск курка с боевого взвода, производство выстрела [6]. ПРС обязан наблюдать как проводится подготовка на данном учебном месте помогая командиру группы или назначенному слушателю в этом.

На втором учебном месте ПРС предлагает обучающимся подготовиться к стрельбе в соответствии с условиями упражнения «вхолостую» или на электронном тренажере. Особенность применения тренажеров состоит в существенном облегчении поиска характерных ошибок, допускаемых при стрельбе слушателями (курсантами) на начальной стадии обучения, а также наработке правильных действий с оружием, позволяющих обучающимся не допускать их в дальнейшем [3]. При этом необходимо добиваться от обучающихся не только технически правильного выполнения того или иного элемента, но и осознания ими производимых действий. Только после осознанной работы по выполнению элементов производства выстрела можно приступать к отработке упражнения в целом. Занимаясь систематической тренировкой по отработке правильного выполнения элементов можно закрепить и в дальнейшем контролировать недопущение ошибок. ПРС должен фиксировать особенности выполнения упражнения слушателями (курсантами) и докладывать об



этом РС при смене учебных мест. Третье учебное место организуется в боевом тире, где обучающиеся выполняют упражнение согласно условиям и порядку его выполнения. РС при выполнении упражнения учитывает рекомендации ПРС и внимательно контролирует порядок выполнения упражнения и производства выстрела. При этом упражнение выполняется всей сменой, либо по-одному, если смена состоит из слабоуспевающих слушателей (курсантов).

Во время разбора результатов стрельбы у мишеней, обучающиеся не только видят последствия ошибок, допускаемых другими слушателями, но и дают оценку собственным действиям, видят пробелы в полученных теоретических знаниях и практических навыках. После выполнения упражнения, осмотра мишеней и разбора результатов стрельбы РС напоминает обучающимся о необходимости заполнить дневник самоанализа результатов стрельбы с отметками выстрелов и записать допущенные ошибки, а также свои внутренние ощущения [1]. Необходимость этой работы обусловлена тем, чтобы любой преподаватель кафедры на консультации, смог организовать индивидуальную работу со слушателями, в зависимости от допускаемых ими ошибок при стрельбе. Дополнительно, слушатели (курсанты) в период самостоятельной подготовки смогут сами исправлять свои ошибки. В некоторых случаях преподавателям необходимо провести с этими лицами консультацию для разбора и исправления допускаемых ошибок при стрельбе. Возможно также повторное прохождение второго учебного места с использованием тренажеров для стрельбы.

На учебном месте по отработке нормативов изучается устройство материальной части оружия, взаимодействие частей и механизмов, отрабатываются нормативы. В начале основной части занятия руководителю стрельб необходимо напомнить порядок и условия их выполнения, а также показать лично либо наиболее подготовленному слушателю выполнение основных нормативов в целом. На учебном месте по изучению и повторению теоретической части целесообразно проводить письменный и устный опросы по теоретическим темам, изученным за предыдущие периоды обучения. При этом на предшествующем занятии желательно называть темы и учебные вопросы, необходимые к повторению. Опросы рекомендуются проводить после выполнения практического упражнения стрельб. Возможно применение различного рода тестов и заданий с использованием технических средств и электронных информационно-образовательных систем, например «Moodle».

Во время смены слушателей (курсантов) на учебных местах должен происходить контакт руководителя стрельб с его помощником. Помощник докладывает об особенностях подготовленной им смены на втором учебном месте, таким образом, руководитель стрельб может обратить большее внимание на определенных слушателей (курсантов) при выполнении упражнения. РС, в свою очередь, указывает «проблемных» слушателей требующих индивидуального подхода и пристального внимания на учебном месте, контролируемом помощником. Также руководителю стрельб и его помощнику необходимо периодически давать указания по подготовке на остальных учебных местах. В последующем при обсуждении занятия, анализе результатов стрельб и выдаче задания для самостоятельной подготовки РС и его помощник учитывают выявленные недостатки и могут скорректировать самостоятельную подготовку обучающихся, дав дополнительные задания.

В заключительной части руководителю стрельб необходимо лично проверить боевое оружие на незаряженность, его наличие и комплектность. Организовать сбор стреляных гильз, дать указания помощнику руководителя стрельб на проверку целостности, исправности и наличия учебного оружия и учебно-материального обеспечения. Подвести итоги занятия и дать задание для самостоятельной подготовки, принять меры для уборки стрелкового тира и класса огневой подготовки, проверить правильность заполнения раздаточно-сдаточной ведомости боеприпасов на пункте боевого питания, сверить расход боеприпасов и заполнить журнал учета стрельб.

**Выводы.** Таким образом, при проведении практических занятий по огневой подготовке в группах с численностью 20-30 человек двумя преподавателями (руководителя стрельб и его помощника), необходимо выработать единый педагогический подход к проведению занятия в целом, и его отдельных частей. Это позволяет наиболее эффективно организовать педагогический процесс, максимально уделить внимание каждому обучающемуся, соблюдая временной регламент занятия и повысить эффективность занятия. Именно поэтому взаимодействие между преподавателями должно быть эффективным средством достижения результата в стрельбе. При этом особое значение имеет способность преподавателей понимать друг друга с полуслова, предугадывать действия, умение взаимодействовать в паре. Взаимно дополняя друг друга, РС и ПРС достигают цели занятия по обучению слушателей умению стрелять. Педагогический аспект деятельности и взаимодействия РС и ПРС даёт необходимый эффект в обучении стрельбе и в закреплении умений и навыков будущих сотрудников полиции.

#### **Литература:**

1. Ворожцов А.М., Блудова И.Н. Оптимизация педагогических подходов к преподаванию огневой подготовки в процессе профессионального обучения // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2018. № 4 (75). С. 72-78
2. Ворожцов А.М., Щербинин Е.С. Особенности применения мер безопасности на занятиях по огневой подготовке // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-1. С. 70-73.
3. Моисеенко А.А., Исайкин М.В. Об опыте использования тренажеров «СКАТТ» при обучении скоростной стрельбе из пистолета // Вестник Барнаульского юридического института МВД России. – 2012. – № 2(23). – С. 122-124.
4. Приказ МВД России от 23.11.2017 № 880 «Об утверждении Наставления по организации огневой подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации»: [Электронный ресурс] – электрон.данные. – Программа инф. поддержки рос.науки и образования // справ. правовые системы КонсультантПлюс: Высш. шк. – 2019. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/>.
5. Приказ МВД России от 05.05.2018 г. № 275 «Об утверждении порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации»: [Электронный ресурс] – электрон.данные. – Программа инф. поддержки рос.науки и образования // справ. правовые системы КонсультантПлюс: Высш. шк. – 2019. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/>.
6. Щербинин Е.С. Особенности обучения действиям по командам, подаваемым при стрельбе // Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями: материалы семнадцатой международной научно-практической конференции. – Барнаул: Барнаульский юридический институт МВД России, 2019. – ч. 1. – С. 155-156.

УДК:378.2

**магистр Гаджиева Наталья Александровна**

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);

**старший преподаватель Нуриева Алеся Радиевна**

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);

**кандидат педагогических наук, доцент Миннуллина Розалия Фаизовна**

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга)

### НЕТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

*Аннотация.* Статья посвящена одной из актуальных проблем – использованию нетрадиционных форм методической работы в дошкольной образовательной организации (ДОО).

Авторами статьи проведено исследование, направленное на изучение и повышение уровня профессиональной компетентности педагогов ДОО. В результате исследования предложен и описан комплекс управления развитием профессиональных компетенций педагогов посредством нетрадиционных форм методической работы в ДОО.

*Ключевые слова:* методическая работа, нетрадиционные формы, профессиональные компетенции, педагоги, дошкольное образование, комплекс управления.

*Annotation.* The article is devoted to one of the little-studied problems – the use of non-traditional forms of methodological work in preschool educational institutions. The author of the article conducted a study aimed at studying and improving the level of professional competence of teachers of preschool education. As a result of research the complex of management of development of professional competences of teachers by means of nonconventional forms of methodical work in the preschool educational organization is offered and described.

*Keywords:* methodical work, non-traditional forms, professional competence, teachers, preschool education, management complex.

**Введение.** Профессиональное развитие педагогов происходит в результате овладения педагогами профессиональных компетенциями. По мнению В.А. Адольфа "Профессиональная педагогическая компетентность – сложное образование, включающее комплекс знаний, умений, свойств и качеств личности, которые обеспечивают вариативность, оптимальность и эффективность построения учебно-воспитательного процесса". Полноценная методическая работа в дошкольной образовательной организации позволяет педагогу повысить свою компетентность в области дошкольного образования.

Целью статьи «Нетрадиционные формы методической работы в в в условиях дошкольных образовательных организаций» является изучение возможности повышения уровня педагогической компетентности педагогов ДОО посредством использования нетрадиционных форм методической работы в ДОО.

В статье описано исследование, с целью изучения удовлетворенности педагогов методической работой в дошкольных образовательных организациях, уровнем их педагогической компетентности, и влиянием нетрадиционных форм методической работы на их развитие.

Авторами выявлены уровни развития педагогической компетентности у педагогов образовательных организаций. Изучены мнения педагогов о работе методической службы в ДОО.

**Изложение основного материала статьи.** Современные тенденции образования требуют от педагогов дошкольного образования высокий уровень сформированности профессиональных компетенций, но традиционные формы методической работы в дошкольных организациях устарели, и дают слабый эффект в развитии у педагогов компетентности.

Именно это и стало предпосылкой для разработки комплекса управления развитием профессиональных компетенций педагогов посредством нетрадиционных форм методической работы в ДОО.

Для реализации исследования, нами были отобраны авторские методики, с помощью которых мы сможем выявить уровень сформированности педагогических компетенций у педагогов ДОО:

1. Методика «Диагностическая карта профессиональной компетентности педагога ДОУ» (Т. Сваталова).
2. Методика «Диагностика способности педагога к саморазвитию» (Т. Сваталова).

Также для формирования и коррекции комплекса развития профессиональных компетенций педагогов посредством нетрадиционных форма методической работы в ДОО, мы разработали анкету для педагогов ДОО «Удовлетворенность организацией методической работы в ДОО».

В исследовании приняли участие педагоги 4 образовательных учреждения города Москвы в количестве 160 человек. 80 человек в экспериментальной группе, 80 человек в контрольной группе. В исследовании участвовали педагоги дошкольных образовательных учреждений.

Проведя первоначальное исследование по полученным методикам, мы получили следующие результаты:

Таблица 1

**Первичное обследование по методике «Диагностическая карта профессиональной компетентности педагога ДОО» (Т. Сваталова), в %**

Группа	Кол-во педагогов	Уровни		
		высокий	средний	низкий
ЭГ (экспериментальная группа)	80	20	27	53
КГ (контрольная группа)	80	25	20	55

Эти результаты указывают на то, что преобладающими являются средний и низкий уровни профессиональной компетентности педагогов ДОО.

Таблица 2

**Первичное обследование по методике «Диагностика способности педагога к саморазвитию» (Т. Сваталова), в %**

Группа	Кол-во педагогов	Уровни		
		высокий	средний	низкий
ЭГ (экспериментальная группа)	80	20	47	33
КГ (контрольная группа)	80	18	54	28

Согласно полученным результатам мы видим, что способность к саморазвитию у воспитателей ДОО в целом сформирована недостаточно, у них преобладает средний и низкий уровень.

Результаты данной методики могут свидетельствовать также о том, что недостаточное развитие способности к саморазвитию выступает как негативный фактор в повышении профессиональной компетентности педагогов, поскольку в этом случае у педагога отсутствует стремление к повышению своей профессиональной компетентности, либо оно слабо выражено. А отсутствие мотивации является фактором, препятствующим развитию.

Для того, чтобы повысить уровень развития профессиональных компетенций мы разработали комплекс управления развитием профессиональных компетенций посредством нетрадиционных форм методической работы в ДОО.

Таблица 3

**Анализ анкетирования педагогов ДОО «Удовлетворенность организацией методической работы в ДОО»**

№	Вопрос	«Да»	«Нет»
		Кол-во педагогов, в %	Кол-во педагогов, в %
1	Организована ли Вас работа методической службы в вашем ДОО?	68	32
2	Устраивает ли Вас система контроля со стороны методиста (старшего воспитателя)?	34	66
3	Организована ли в ДОО работа с педагогами по повышению их квалификации?	57	43
4	Разнообразны ли формы методической работы с педагогическими кадрами в ДОО?	36	64
5	Устраивает ли Вас работа методического кабинета в ДОО?	32	6
6	Существует ли система обмена методической информацией внутри детского сада?	48	52
7	Хотели бы Вы что-либо изменить в работе методиста (старшего воспитателя)?	77	23

Как мы видим из результатов проведения анкетирования педагогами, большинство педагогов не удовлетворены деятельностью методиста(старшего воспитателя) и во многих ДОО не организована работа методической службы. На основе анализа анкет педагогов ДОО, нами был разработан комплекс управления развитием профессиональных компетенций посредством нетрадиционных форм методической работы в ДОО.

**Комплекс управления развитием профессиональных компетенций посредством нетрадиционных форм методической работы в ДОО**

№ пп	Формы	Пояснения
1	Тренинги по сплочению педагогического коллектива.	Данная форма работы направлена на сплочение, вдохновение и воодушевление педагогического коллектива.
2	Интерактивные формы - творческие группы, круглые столы, брифинги, дискуссии, деловая игра.	Интерактивные формы используются для объединения педагогов с похожими взглядами и интересами, их диалога, взаимодействия. Умения решать проблемные ситуации, мыслить нестандартно.
3	Обобщение и распространение передового педагогического опыта: - «Банк инновационных идей» - участие в педагогических советах, конференциях, конкурсах - публикации в профессиональных изданиях - размещение материалов на сайте учреждения или собственном сайте.	Перечисленные формы по обобщению и распространению передового педагогического опыта направлены на распространение эффективных педагогических идей, их признание в обществе. Изучение опыта других педагогов, участие в конкурсах и различных мероприятиях для повышения уровня педагогической квалификации. Размещение материалов на сайте как форма работы с родителями, распространение информации о проведенных мероприятиях в ДОО.
4	Праздники профессионального успеха.	Поощрение педагогов в День дошкольного работника и в конце учебного года. Выявление лучших педагогов ДОО.
5	Клубы партнерского взаимодействия с родителями.	Взаимодействие с родителями в нетрадиционной форме- клуб родителей способствует налаживанию контактов с родителями(законными представителями), вовлечению родителей (законных представителей) в жизнь детского сада.
6	Открытые просмотры, взаимопосещения ООД, мастер – классы.	Данная форма способствует раскрепощению педагогов в выступлениях на публике, помогает педагогам взглянуть на себя с другой точки зрения, переосмыслить свои методы и приемы, используемые в ООД.
7	Организация мониторинговых мероприятий - оперативный, тематический контроль - мониторинг достижения детьми планируемых результатов освоения программы 1. взаимоконтроль	Контроль является важной функцией в методической работе. Ту информацию, которую получают педагоги, служит рычагом для осуществления анализа и коррекции используемых форм работы педагогов. Оценивая деятельность своих коллег, педагоги начинают видеть недостатки в своей работе.
8	Семинары - практикумы	Одна из наиболее эффективных форм оказания методической помощи и повышения квалификации педагогов. Помогает не только теоретически изучить проблемы, но и практически их решить.

После завершения работы с использованием нашего Комплекса управления развитием профессиональных компетенций посредством нетрадиционных форм методической работы в ДОО, мы провели повторное исследование по вышепредставленным методикам.

**Сравнительный анализ результатов по методике «Диагностическая карта профессиональной компетентности педагога ДОУ» (Т. Сваталова), в %**

Группа	Кол-во педагогов	Уровни					
		высокий		средний		низкий	
		конст. Эксп	контр. Эксп.	Конст. Эксп	контр. Эксп.	Конст. Эксп	контр. Эксп.
ЭГ	80	20	45	27	40	53	15
КГ	80	25	27	20	18	55	50

**Сравнительный анализ результатов по методике «Диагностика способности педагога к саморазвитию» (Т. Сваталова), в %**

Группа	Кол-во педагогов	Уровни					
		высокий		средний		низкий	
		конст. Эксп	контр. Эксп.	Конст. Эксп	контр. Эксп.	Конст. Эксп	контр. Эксп.
ЭГ	80	20	45	47	40	33	15
КГ	80	18	23	54	50	28	27

Сравнительный анализ результатов по диагностическим методикам показал, что результаты педагогов, входивших в экспериментальную группу, улучшились. Результаты же педагогов, входивших в контрольную группу существенно не изменились.

Можно утверждать, что разработанный нами комплекс управления развитием профессиональных компетенций у педагогов посредством нетрадиционных форм методической работы ДОО, эффективно работает, и существенно повышает педагогическую компетентность в области дошкольного образования.

**Выводы.** Проведенное нами исследование по диагностическим методикам и разработанной нами анкете для педагогов позволило разработать и апробировать комплекс управления развитием профессиональных компетенций у педагогов посредством нетрадиционных форм методической работы ДОО.

Управление каким-либо процессом в образовательном учреждении – это комплексный и целенаправленный процесс воздействия на объект с целью достижения определенных, заранее спрогнозированных результатов в соответствии с целями. Каждый руководитель ставит перед собой цель в профессиональном развитии педагогов своей организации.

Внедряя комплекс, мы заметили, как педагоги мотивировались, стремились к самообразованию и повышению своих компетенций в сфере образования.

Несомненно, кто как целеустремленный руководитель, методист, может мотивировать к развитию свой коллектив, а использование нетрадиционных форм методической работы, несет в себе более современные и эффективные методы и средства повышения педагогической компетентности.

**Литература:**

1. Гаврина Л.С. Повышение профессионального мастерства педагогов через вовлеченность в управление ДОО / Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. 2014. - №1. - С. 6-11.
2. Дубцова М.В. Методическое сопровождение педагога в условиях современного дошкольного учреждения // Теоретические и прикладные вопросы науки и образования: международная заочная научно-практическая конференция. 2015г. – С. 55-58.
3. Дыбина О.В., Кузьмичева Е.И. К вопросу о повышении управленческой компетентности руководителя дошкольного образовательного учреждения // Современные тенденции в образовании и науке: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 10 частях. Тамбов: Ч. 3. 2013. - С. 63-68.
4. Зубкова Е.Н. Методическая работа в ДОО как фактор управления качеством воспитательно-образовательного процесса/ Актуальные задачи педагогики: материалы IV междунар. науч. конф. - Чита: Издательство Молодой ученый, 2016. - С. 38-41.

**Педагогика**

**УДК: 373.21**

**магистр Гайфуллина Рамиля Амирзяновна**

Елабужский институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);

**старший преподаватель Нуриева Алеся Радиевна**

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);

**кандидат психологических наук, доцент Галич Татьяна Николаевна**

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга)

**ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема реализации проектной деятельности в дошкольном образовательном учреждении. Анализируется позиция родителей, работа воспитателей с родителями детей. Проведена экспериментальная работа. Авторы отмечают, что скоординированность и целостность работы с семьями дошкольников закрепляет взаимодействие педагогического коллектива с детьми и их родителями.

*Ключевые слова:* семья, взаимодействие, проектная деятельность, воспитание, воспитательное воздействие, инновации, деятельность.

*Annotation.* The article considers the problem of implementing project activities in a preschool educational institution. It analyzes the position of parents, the work of educators with parents of children. Experimental work has been carried out. The author notes that the coordination and integrity of work with families of preschool children reinforces the interaction of the teaching staff with children and their parents.

*Keywords:* family, interaction, project activity, upbringing, educational impact, innovation, activity.

**Введение.** Семья способствует включению ребенка с первых дней жизни в разнообразные виды деятельности. Воспитание в семье отличается глубиной, эмоциональностью и некой интимностью.

Благоприятно для формирующейся нервной системы ребенка сказывается постоянно воспитательных воздействий, чем, к сожалению, не может похвастаться общественное воспитание.

Однако не все семьи могут в полной мере реализовать полноценное воспитание по ряду причин, например: одни не знают зачем, другие не знают как, а третьи вообще считают, что это пустая трата времени. Значит, общественное квалифицированное дошкольное воспитание просто необходимо. А в свою очередь введение новых реформ в дошкольное образование, введение ФГОС, требующее повышения компетентности педагогов, вызывает необходимость сотрудничества, союза и партнерства обеих сторон, для повышения эффективности образования.

**Изложение основного материала статьи.** На сегодняшний день многие родители отдалились от воспитания своих детей, возложив эту долю только на педагогов, большинство из них теперь интересуется в первую очередь материальное благополучие их семьи. Уникальные исследования современных педагогов (Н.А. Андреева, Е.П. Арнаутова, Т.И. Бабаева, Т.А. Березина, Н.Ф. Виноградова и др.) доказали, что ни педагог, ни воспитательное учреждение в целом, не может дать детям того, что дает им семья [2, с. 67].

Исследования педагогов доказали, что само по себе наличие знаний не определяет эффективность и успешность обучения, гораздо важнее то, чтобы ребенок сам умел добывать и применять свои знания и умения в жизни.

Один из принципов деятельностного подхода, принцип активности ребенка во время образовательного процесса. Он заключается в целенаправленном восприятии, осмыслении, переработке и применении, изучаемых явлений. Метод проектирования является уникальным средством обеспечения взаимодействия детей и взрослых в реализации личностно-ориентированного подхода к образованию.

У детей дошкольного возраста психологические особенности позволяют эффективно осуществлять проектно-исследовательскую деятельность. Для этого у них есть все предпосылки: стремление к исследованию, самостоятельной деятельности, интерес к практической информации, стремление к разнообразным видам деятельности.

Инновационная деятельность в образовании имеет свои особенности. Одна из особенностей заключается в том, что субъектами инновационного процесса являются дети, родители и педагоги. Если этого не учитывать, то из педагогической инновации выпадает всё собственно образовательное, вся гуманистическая составляющая инновационной деятельности. Однако не всё новое прогрессивно. Прогрессивно только то, что эффективно, вне зависимости от того, когда возникло [9, с. 76].

Метод проектной деятельности является одним из эффективных методов в работе с детьми старшего дошкольного возраста и их родителями. Он основан на понимании роли личности ребенка в системе дошкольного образования.

Метод проектов в России стал популярным с конца девяностых годов прошлого века. До этого в советской педагогике этот метод был запрещен как «буржуазный проектный метод». Со временем советская школа познакомилась с ним в первые годы советской власти [11, с. 43].

Проектная деятельность позволяет не только поддерживать детскую инициативу, но и оформить ее в виде культурно значимого продукта, то есть в виде некоторого культурного образца.

Подобная трактовка детской инициативности и ее реализации в проектной деятельности основана на ряде исследований. Научные исследования показали, что дошкольники тоже могут удачно выполнять проектную деятельность. Ученые отмечают, что по результатам исследований наблюдается позитивные метаморфозы в познавательном развитии детей. Что касается о роста детей, то здесь выражается в стремлении к выполнению оригинальных творческих работ. И в области межличностных отношений дошкольников наблюдаются изменения, они аккумулируют опыт конструктивного взаимодействия, развивается умение слышать другого и выражать свое отношение к различным сторонам реальности. Есть изменения и в отношениях между детьми и родителями. Дошкольники становятся интересными партнерами для родителей по совместной деятельности.

Мы считаем, что проекты в детском саду носят обучающий характер. Дошкольники по своему психофизиологическому развитию еще не способны самостоятельно от начала до конца создать собственный проект. Поэтому обучение необходимым умениям и навыкам является основной задачей воспитателей [11, с. 42].

Метод проекта помогает выйти на новый уровень взаимодействия с родителями, меняет отношения в системе «дети – родитель – ребенок». В результате мы получаем ценные отношения в этом направлении: понимание друг друга, поддержка и помощь в деятельности. Родители начинают видеть в педагогах помощников по воспитанию детей [9, с.80].

Целью исследования являлось: поддержка по внедрение проектной работы в ДООУ, а так же подключение к кругу деятельности в данной сфере родителей.

Работу начали с исследования состояния работы воспитателей с родителями в группе. Был изучен годовой план работы, перспективный план работы с родителями в ДООУ.

С целью выяснения уровня заинтересованности родителей к дошкольному учреждению, как к источнику педагогических познаний провели анкетирование. В анкету были интегрированы вопросы, которые обнаружили ценностные ориентиры родителей. И, без сомнения, был вопрос о том, что они понимают о проектной работе, и их отношение к ней.

По завершению анкетирования обнаружилось, что основная масса (80%) считают себя грамотными педагогами собственного малыша, знают его, стараются не принуждать, а учить.

Особенную значимость для анализа давали ответы на вопрос об источниках педагогической информации, получаемой родителями, а еще соображение сравнительно общей проектной работы. Вопросы об источнике получаемой педагогической информации были закрытого типа. Предлагались следующие варианты ответов: педагогическая и психическая литература, консультации у педагога и специалиста по психологии в детском саду, чутье, житейский навык.

В итоге по собственной значительности информаторы разделились следующим образом: педагогическая и психическая литература; житейский опыт; консультации у педагога и специалиста по психологии в детском саду; чутье и рекомендации своих людей (родных, близких).

Выборочный опрос показал, что 40% родители получают педагогические познания через СМИ (газеты, журналы, телевидение,) 10% полагаются на жизненный навык и интуицию, 26% обращаются за консультацией к воспитателям в случае необходимости, надобности. Удовлетворены информацией лишь

36,7% на вопрос, 52% - не обращаются к воспитателям детского сада за поддержкой, потому что справляются сами.

Вопросы по проектной деятельности были интегрированы в анкетирование всех родителей группы. Итак, результаты таковы:

- настроены положительно, показывают готовность сотрудничать, но существует дефицит времени (20%);

- отсутствует точное представление о системе общей работы родителей и воспитателей (10%);

- большинство родителей (70%) перекалывают обязанность за образование ребят на воспитателей ДОУ, мотивируя это дефицитом свободного времени. Считают, что вопросом обязаны увлекаться лишь только сотрудники ДОУ.

Обработка анкет разрешила получить сведения о том, что ждут родители от ДОУ, очертить круг вопросов, выявить проблемы и трудности родителей в воспитании и развитии детей.

Показатели результатов анкетирования родителей экспериментальной группы на констатирующем эксперименте следующие. Показатели активности родителей:

- вопросы к воспитателям - 26 % родителей,

- интерес к новинкам педагогической литературы - 30 % родителей,

- проявление интереса к организации жизни в детском саду - 20 % родителей,

- проявление интереса к проектной деятельности - 20% родителей.

В итоге, констатирующий период изучения выявил малоэффективность использования в работе у воспитателей совместной проектной деятельности, нежелание родителей сотрудничать с педагогами; невысокую степень педагогической подготовки и психолого-педагогических познаний родителей. Замечены интерес и внимание к применениям свежих форм сотрудничества детского сада с семьей, как у воспитателей, так и у родителей.

Для воспитателей ДОУ были проведены:

- консультации «Взаимодействие воспитателей, родителей и дошкольников сквозь проектный метод», «Аспекты внедрения способа проектов в работе дошкольного учреждения»;

- семинар-практикум «Алгоритм подключения родителей в педагогический процесс ДОУ на базе способа проектов», «Разработка проектов», Демонстрация проектов.

Работа с родителями занимает важное место в организации проектной работы в дошкольном учреждении. Каждый воспитатель в педагогической деятельности решает следующие задачи:

- организовать сотрудничество родителей и детей так, чтобы оно было более эффективным и нужным детям;

- вызвать внимание к этому методу деятельности как и у родителей, так и у ребят.

Задачи решаются в три этапа: предварительный, реализационный, итоговый.

На первом этапе был использован метод наводящих вопросов. Малыши вышли на проблему, которую нужно было решить. Совместно с детьми определяются варианты проблем, которые будут решаться с родителями.

Был составлен план действия, определены тема и цели общей работы. Учитывая, что будут работать совместно с родителями, старались выбрать более интересные темы. Когда работали над проектом, естественно вопросов было много, поэтому обращались за советами к специалистам ДОУ. Во взаимодействии были согласованы методы общей и самостоятельной работы (игры, исследования, экскурсии-события ведущей части проекта).

На родительских собраниях рассматривались самые важные вопросы по проблеме. Некоторые семьи впервые работали всей семьей. Сообща они вместе с детьми собирали информацию по теме, при необходимости переформляли ее, согласовав с общими интересами и предпочтениями.

Было принято решение составить кратковременные планы по темам, «Чистый мир», «Елабуга - край родной», «Я и моя семья». Эти темы были одобрены и преподавателями и родителями, а самое главное они были увлекательны ребятам. Темы несли познавательный, обучающий и воспитательный характер, в то же время совместная работа над проектом объединяла детей, родителей, педагогический коллектив. Участники проекта назначили дни вопросов и ответов по проектным деятельности (беседы и консультации); оформлялись стенды, папки передвижки по темам проектов.

Следующий этап - это основная часть создания и оформления проекта, на котором родители вместе с детьми собирали материал, работали с разной литературой и другими источниками (энциклопедии, книги и интернет), в зависимости от выбранной темы ходили в музеи, организовывали выставки.

Были организованы и проведены экскурсии в музеи, в соответствии с планом проекта «Елабуга - край родной». Огромное удовольствие все участники проекта получили от музейной образовательной интерактивной программы.

На данном этапе так же были проведены:

- познавательные занятия: «Моя Семья», «Мой город», «Народная тряпичная кукла», «Покормите птиц зимой»;

- чтение художественной литературы;

- оформление игротеки. Дидактические игры: «Кто лишний», «Когда это бывает», «Кто живёт в реке», «Кому, что нужно для работы», подвижные, речевые игры;

- посещение детской районной библиотеки;

- рисование на тему «Бусы для мамы»;

- оформление стенда «Песни и стихи о Татарстане».

Третьим этапом стала презентация проектной деятельности, обсуждение полученных результатов, проведена итоговая конференция. Позже была организована выставка совместных проектных работ для сотрудников, родителей и гостей.

На последнем этапе было повторно проведено анкетирование родителей с помощью тех же самых анкет, которые использовались на начальном этапе работы. Это было необходимо для проверки достижения ранее поставленных задач в исследовании.

По активности родителей можно сказать следующее (в %).

Вопросы к воспитателям - 86.

Интерес к новинкам педагогической литературы - 90.

Проявление интереса к организации жизни в детском саду - 80.

Проявление интереса к проектной деятельности - 80.

После завершения анкетирования, сравнив результаты до и после работы над проектами, родители убедились в эффективности проектного метода, как формой организации взаимодействия.

Большинство родителей начали целенаправленно заниматься проблемами воспитания дошкольников. После занятий, бесед и работы над проектами их стали интересовать проблемы, о которых они раньше не задумывались: патриотическое, нравственное и эстетическое воспитание детей, их культура поведения, приобщение детей к культурным ценностям, отношение в семье, поведение в общественных местах, пример самих родителей, ответственность за детей.

Как показали результаты анкетирования, эти проблемы интересуют 70% родителей. До формирующего этапа было 20%. 40% родителей стали интересоваться педагогической литературой. 50% родителей читают регулярно и периодически, посвященную проблемам воспитания дошкольников. До формирующего этапа было 30%. Многие родители (80%) хотели бы принимать участие в жизни детского сада. До формирующего этапа – 20%. Жаловались на дефицит времени. Родители заинтересовались новыми формами работы, новыми методами проведения мероприятий, стали сами предлагать формы совместной работы. Возросла их активность.

Таким образом, родители, принимающие участие в проектной деятельности дошкольного учреждения наладили тесный контакт не только со своим ребёнком, но и с коллективом родителей и детей группы. Они понимают, что есть возможность получить информацию о том, чем занимается ребёнок в детском саду, но и принять активное участие в жизни группы; какие возможности для реализации своих творческих способностей.

И родители, и воспитатели понимают, что сотрудничество семьи и воспитателей, педагогического коллектива даст положительные результаты в воспитании детей. Но, бывает и так, что не всегда хватает взаимопонимания, такта, упорства, чтобы услышать друг друга. Многие педагоги ломают голову над вопросами как: Как поменять это положение? Как привлечь родителей к взаимодействию? Как достучаться до родителей, что они являются членами воспитательного процесса ДОО? И каждый педагогический коллектив в ДОО ставят перед коллективом одну из важнейших задач как, установить доверительные отношения между ребятами, родителями и педагогами.

В проектной совместной деятельности устанавливается тесный контакт с родителями. Проектная деятельность даёт ребёнку возможность экспериментировать, синтезировать полученные знания. Мы сами понимаем, что традиционные родительские собрания уже забытые старые, непродуктивные формы в работе с родителями. И родители, и педагоги понимают, насколько эффективен этот метод во взаимодействии семьи, ДОО. Метод проекта позволяет развивать творческие способности и коммуникативные навыки у детей, что позволяет им успешно адаптироваться к изменившейся ситуации современного образования.

**Выводы.** Целенаправленная, согласованная работы с семьями дошкольников как проектная работа закрепляет взаимодействие педагогического коллектива с детьми и их родителями, делает более эффективным, целобразовательным и культурным местом дошкольное учреждение и семью.

Творчески составленные планы расширяют кругозор ребят и взрослых, заряжают их творческой энергией, содействуют положительным изменениям в семье, помогают выстраивать взаимодействие и сотрудничество семьи и дошкольной образовательной организации.

Можно сделать вывод, что проектный метод работы является действенной формой в сотрудничестве дошкольной образовательной организации и семьи. Этот метод помогает решать вопросы применения педагогических технологий, содействующих увеличению вооруженных педагогическими знаниями родителей.

#### **Литература:**

1. Антипина Г.А. Новые формы работы с родителями в современном ДОУ // Воспитатель ДОУ. - 2011. - №12. - С. 88-94.
2. Байбородова Л.В. Взаимодействие школы и семьи. - М.: Академия развития. 2009. - 224 с.
3. Бутырина Н.М. Технология новых форм взаимодействия ДОУ с семьей. - М.: Белгор. гос. ун-т, 2009. - 177 с.
4. Давыдова О.И. Работа с родителями в детском саду. - М.: Сфера, 2010. - 144 с.
5. Детский сад - семья: аспекты взаимодействия: практ. пособие. - М.: Учитель, 2010. - 111 с.
6. Доронова Т.Н. Вместе с семьей: пособие по взаимодействию ДОУ и родителей. - М.: Просвещение, 2011. - 190 с.
7. Доронова Т.Н. Дошкольное учреждение и семья - единое пространство детского развития: Методическое. - М.: ЛИНКА-ПРЕСС. 2011. - 100 с.
8. Дошкольная педагогика. / Под ред. В.И. Ядешко, Ф.А.Сохина. - М.: Просвещение, 2011. - 348 с.
9. Зверева О.Л. Современные формы взаимодействия ДОУ и семьи / О.Л.Зверева // Воспитатель ДОУ. - 2009. - № 4. - С. 74-83.
10. Козлова А.В. Работа ДОУ с семьей: Диагностика, планирование, конспекты лекций, консультации, мониторинг. - М.: ТЦ Сфера, 2010. - 112 с.
11. Колягина О.В. Детско-родительские проекты как современная форма взаимодействия детского сада и семьи // Педагогическое мастерство: материалы III междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2013 г.). - М.: Буки-Веди, 2013. - С. 41-42.
12. Лобанок Т.С. Нетрадиционные формы взаимодействия дошкольного учреждения с семьей. - М.: Белый Ветер, 2011.
13. Сластенин В.А. Педагогика. - М.: Академия, 2012. - 576 с.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013г. №1155) Зарегистрировано в Минюсте РФ 14 ноября 2013г. Регистрационный № 30384.
15. Евдокимова Е.С., Додокина Н.В., Кудрявцева Е.А. Детский сад и семья: методика работы с родителями. - М.: Мозаика – Синтез, 2007 - 2010.



УДК:378.2

**кандидат педагогических наук, доцент Галушинская Юлия Олеговна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск);

**кандидат педагогических наук, доцент Рюмина Юлия Николаевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск)

### К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

*Аннотация.* В статье обосновывается значимость формирования проектных компетенций будущих педагогов. Представлен анализ содержания проектных компетенций в соответствии с современными требованиями ФГОС ВО и Профессиональных стандартов. Описана технология педагогического сопровождения проектной деятельности студентов вуза.

*Ключевые слова:* компетенция, проектная компетенция, проектная компетенция педагога, технология, педагогическое сопровождение.

*Annotation.* The article justifies the importance of forming project competences of future teachers. An analysis of the content of project competences in accordance with the modern requirements of GEF VA and Professional Standards is presented. The technology of pedagogical support of project activity of university students is described.

*Keywords:* competence, project competence, teacher's project competence, technology, pedagogical support.

**Введение.** Реализация компетентного подхода как фундаментальной основы современного высшего образования предполагает практико-ориентированную подготовку педагогов, обладающих инициативой, активной жизненной позицией, самостоятельностью, профессиональной мобильностью, способных не только к практическому применению приобретенных умений и навыков профессиональной деятельности, но и готовых работать в режиме инновационности.

Технологию проектирования можно выделить как одну из таких образовательных технологий, которые позволяют формировать указанные выше качества выпускника бакалавриата. В рамках данной технологии организуется работа студентов по созданию такого оригинального продукта, как проект, направленного на решение профессионально-значимой задачи. Что дает возможность для формирования и развития умений и навыков, личностных качеств, необходимых современному специалисту, но и приобретения опыта проектной деятельности. Таким образом идет формирование проектной компетентности бакалавра.

Об актуальности проблемы формирования комплекса проектных компетенций у студентов педагогического вуза свидетельствует, в частности, выделение в ФГОС ВО (бакалавриат) по направлению подготовки «44.03.02 Психолого-педагогическое образование» проектного типа задач как основных в профессиональной деятельности выпускника бакалавриата, а также факт внесения обязательной Проектно-технологической практики (учебной или производственной) в учебный план по данному направлению подготовки.

В данной статье предлагается описание технологии педагогического сопровождения проектной деятельности студентов по формированию соответствующих профессиональных компетенций, основанное на анализе современных требований образовательных и профессиональных стандартов и опыта педагогической деятельности.

**Изложение основного материала статьи.** Несмотря на актуальность заявленной проблемы, в современной педагогической науке нет единого мнения о сущности проектной компетенции и ее содержании.

Так, по мнению А.В. Хуторского компетенция – норма, отчужденное, заранее определенное социальное требование к образовательной подготовке студента, необходимая для его продуктивной деятельности в определенной сфере [13]. В работах других авторов компетенция рассматривается как комплекс знаний, умений и навыков, а также личностных качеств, мотивационных факторов и ситуационных намерений. Данная комбинация способна обеспечить эффективное решение профессиональных задач определенного класса в определенной организации (Т.Ю. Базарова, А.К. Ерофеева, А.Г. Шмелёва) [2]. Компетенцию, как совокупность способов действий, которые обеспечивают продуктивное выполнение профессиональной деятельности и включают способности реализовывать на практике свою компетентность, рассматривает А.Г. Сергеев [11]. В.И. Байденко определяет компетентность как совокупность характеристик, относящихся к знанию и его применению, подкрепленному ответственностью и личными качествами [3].

Одна из компетенций, относящихся к группе учебно-познавательных – проектная. Она включает способы анализа, целеполагания, прогнозирования и планирования, рефлексии. Кроме того, в процессе формирования проектной компетенции бакалавр овладевает такими креативными навыками, как получение знаний посредством анализа окружающей действительности, нестандартного решения учебно-познавательных проблем и т.д.

Согласимся с позицией А.А. Михайлова, О.В. Воробьева, которые определяют проектную компетенцию будущих педагогов как интегративную целостность знаний, умений и опыта, а также готовность выпускника к проектной деятельности, которая предполагает его предрасположенность к реализации как собственной проектной деятельности, так и к организации и осуществлению соответствующей деятельности обучающихся [8].

Анализ требований ФГОС нового поколения по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, профиль «Психология и педагогика воспитательной работы» [12], а также профессиональных стандартов («Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» [9] и «Специалист в области воспитания» [10] показал следующее:

1. В качестве универсальных компетенций бакалавра по рассматриваемому направлению подготовки в ряду прочих категорий определена категория разработки и реализации проектов, где универсальная компетенция сформулирована как способность «...определять круг задач в рамках поставленной цели и

выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений» (УК-2).

2. Компетенции, связанные с проектной деятельностью педагога могут быть включены в группы общепрофессиональных компетенций (например, в ОПК-2 «Способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий)»).

3. В перечень профессиональных компетенций выпускника бакалавриата включены следующие проектные компетенции по рассматриваемому направлению подготовки: «Способен проектировать воспитательный процесс на основе требований федеральных государственных образовательных стандартов»; «Способен организовать проектную деятельность обучающихся».

Формирование проектных компетенций предполагает целенаправленную организацию проектной деятельности студентов, в ходе которой ими будет осуществляться самостоятельное проектирование воспитательной и социальной-педагогической деятельности, разработка программ/проектов формирования у обучающихся социальной компетентности, социокультурного опыта, и т.д.

На наш взгляд, большим потенциалом в реализации данных трансформаций, обладает технология педагогического сопровождения проектной деятельности бакалавров, реализуемая на педагогическом факультете ФГБОУ «ШГПУ» [5].

Сопровождение в высшем образовании является особым лично и педагогически ориентированным процессом, который направлен на поддержку обучающихся, сотрудничество и продуктивное взаимодействие с ними, содействие и помощь студентам со стороны педагога в процессе приобретения знаний, умений, навыков и опыта профессиональной деятельности [4].

Рассматривая сопровождение как одну из ключевых в педагогике, необходимо остановиться на некоторых научных подходах в определении его сущности.

Во-первых, педагогическое сопровождение есть сопровождение самоопределения и творческой деятельности человека. Сущность педагогического сопровождения как типа педагогической деятельности состоит в процессе научения человека самостоятельно планировать свой жизненный путь и индивидуальный образовательный маршрут, организовывать жизнедеятельность, разрешать проблемные ситуации, и в готовности адекватно отреагировать на ситуации его эмоционального дискомфорта (Е.А. Александрова) [1].

Во-вторых, смысл педагогического сопровождения заключается в развитии субъектности (компетентности, успешности) человека. Педагогическое сопровождение выступает как помощь в достижении успеха и повышении качества самостоятельной деятельности сопровождаемого. Е.И. Казакова, определяет его как метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных сложных ситуациях жизненного выбора [6].

В-третьих, педагогическое сопровождение понимается как процесс оказания помощи в личностном развитии. Необходимость такой помощи возникает при появлении проблем личностного развития (задержка в личностном развитии, развитие негативных личностных качеств, несформированность социально-значимых качеств), которые не могут быть решены в рамках определенного педагогического процесса. В этом случае смысл сопровождения как процесса, заключается в способствовании личностному развитию (ценностей и смыслов человека, системы отношений к себе, людям, миру) и межличностному взаимодействию в соответствии с социальными и педагогическими требованиями.

В-четвертых, педагогическое сопровождение можно рассматривать как процесс оказания помощи в решении проблем сопровождаемого, связанных с трудностями личностного, дистрессового характера, проявляющихся в устойчивых негативных эмоциональных переживаниях. В этом заключается социально-педагогический аспект сопровождения. И.А. Липский определяет педагогическое сопровождение как циклическое непосредственное и опосредованное воздействие индивидов друг на друга в условиях социума в определенном пространстве и во времени [7].

Педагогическое сопровождение деятельности студентов представляет собой системную технологию оказания квалифицированной помощи и поддержки им на разных этапах обучения. Данная технология предполагает: реализацию помощи студенту на основе гибких процедур и технологий; психолого-педагогическую поддержку на разных уровнях взаимодействия в образовательном процессе; инструментальное обеспечение; ориентацию на конкретные проблемы студента. В этой связи сопровождение личностно-профессионального развития студентов в высшей школе носит полифункциональный характер.

Методологической основой педагогического сопровождения проектной деятельности студентов вуза выступают: личностно-деятельностный подход, признающий деятельность условием полноценного развития и саморазвития личности; позволяющий выделить этапы разработки и реализации проекта; системный подход, позволяющий видеть процесс педагогического сопровождения как целостность; компетентностный подход, дающий возможность для выявления степени овладения необходимыми знаниями, умениями и опытом и способности к их применению в решении профессиональных проблем.

Системный подход, заложенный в основе педагогического сопровождения предполагает рассмотрение его как системы, обладающей целостностью и состоящей из взаимосвязанных целевого (цель и задачи обучения педагогическому проектированию, определяющие конечный результат), содержательно-деятельностного (субъект и объект педагогического сопровождения, функций, этапы, формы и методы), критериально-результативного (индикаторы достижения компетенций) [5].

Цель педагогического сопровождения заключается в создании условий для осуществления проектной деятельности студентов и формирования соответствующих проектных компетенций, рассмотренных выше. Исходя из этого задачи педагогического сопровождения: формирование соответствующих проектных компетенций; оказание помощи в достижении успеха и повышении качества самостоятельной проектной деятельности студентов; содействие в преодолении трудностей, возникающих в процессе проектной деятельности студентов (к примеру, затруднений в определении наиболее актуальных тенденций решаемой в проекте проблемы, в определении концепции проекта его ресурсного обеспечения, в оформлении проектной документации, в установлении сотрудничества со сторонними организациями и учреждениям в процессе реализации проекта и пр.). Результатом осуществляемого сопровождения будет являться наличие проектных компетенций как условия осуществления успешной проектной деятельности.

Спецификой формирования проектных компетенций бакалавров является трансформация профессиональной роли преподавателя с менторской (наставнической, контролирующей) на тьюторскую,

модераторскую, консультативную, фасилитаторскую, коучинговую, экспертную и пр., а также изменение позиции студента со «слушателя» и «исполнителя» на активную исследовательскую, творческую, изобретательскую и пр.

В качестве предмета педагогического сопровождения выступают проектные знания, умения и навыки, выражающиеся в результате как индикаторы достижения проектных компетенций. Так, к примеру, индикаторами достижения профессиональной компетенции «Способен организовать проектную деятельность обучающихся» являются: организация игровой, проектной, творческой деятельности обучающихся с целью расширения у них социокультурного опыта; мотивирование обучающихся к осуществлению проектной деятельности; оказание консультативной поддержки обучающимся в осуществлении проектной деятельности; применение технологий педагогической поддержки инициатив и деятельности обучающихся при разработке ими индивидуальных образовательных маршрутов, индивидуальных проектов и др.

В качестве основополагающих принципов педагогического сопровождения проектной деятельности студентов мы определяем: общенаучные (интеграция и согласованность действий, вариативность, непрерывность и системность, структурность, рефлексия) и конкретные принципы (к примеру, непубличный характер решения проблем и публичный характер представления достижений; опора на имеющиеся достижения и опыт у сопровождающего; приоритет личностных интересов и планов сопровождаемого; создание оптимистической стратегии, эмпатийного взаимодействия и др.).

Функциями педагогического сопровождения проектной деятельности студентов, на наш взгляд являются:

– целевые (социально-ориентирующая – приобщение студентов к общечеловеческим ценностям, моральным и этическим нормам поведения, формирование их субъективной позиции; обучающая – овладение знаниями, умениями навыками проектной деятельности; развивающая – создание условий для саморазвития личности, ее социально-значимых профессиональных качеств; воспитывающая – развитие общечеловеческих качеств личности);

– инструментальные (диагностическая – определение уровня готовности студентов к проектированию, мониторинг; стимулирующая – осознание потребности и внутренней готовности к проектированию; организационно-деятельностная – стимулирование включения студентов в командные отношения; фасилитирующая – облегчение процесса преодоления трудностей в проектировании; рефлексивно-оценочная.

Анализ концептуальных подходов позволил нам определить содержание технологии обучения педагогическому проектированию на каждом из этапов проектной деятельности.

На первом предпроектном этапе необходима помощь студенту в выявлении интересной проблемы, связанной с дальнейшей профессиональной деятельностью. Когда проблеме проекта удалось придать лично значимый характер, у студента возникает первичный мотив к деятельности. Здесь необходимо поощрение идей, выдвигаемых студентами, зачастую самых трудно реализуемых. На этом этапе этого необходимо представить как можно больше способов достижения цели проекта и выбрать из них самый оптимальный. Итогом данного этапа является формирование образа результата проекта.

На втором этапе, содержательном, осуществляются разработка и подробное описание педагогического проекта, определение этапов его реализации, детализация ресурсов, а также стратегическое, тактическое и детальное планирование мероприятий, проводимых в рамках педагогической деятельности, просчет возможных рисков, выделение ресурсов проекта и пр. Студентами осуществляется экспертная оценка проектов.

На внедренческом этапе происходит не только непосредственная реализация проекта (на практике, в рамках курсовой/выпускной квалификационной работы), проводится мониторинг изменений, происходящих в педагогической системе, внесение корректив в проект, в зависимости от результатов мониторинга. На практике студенты получают все необходимые навыки и организуют проектную деятельность обучающихся, готовят их к конкурсам проектов городского и регионального уровня. В процессе работы могут возникнуть какие-то трудности, снижающие интерес к проекту. Необходимо проводить консультации, находить способы решения проблем, определять контрольные точки – точки проверки работы над проектом.

Рефлексивный этап предполагает анализ результатов деятельности, соотнесение цели, задач педагогического проекта с полученными результатами. Возможно осуществление проверки проекта независимыми экспертами и специалистами (работодателями), заинтересованными в его реализации.

Педагогическое сопровождение проектной деятельности студентов предполагает использование таких форм и методов как: индивидуальная и групповая тьюторская консультация (беседа), мозговой штурм, анализ информации, статистических данных, научной литературы, нормативно-правовой документации, создание ситуации успеха и пр. Причем предпочтение отдается групповой дискуссии, разворачивающейся вокруг социально-педагогической ситуации, требующей анализа и решения проблемы (разбор кейсов, модерация, ролевая и квазидролевая игра и т. д.). В сочетании с перечисленными, можно использовать такие методы саморазвития как ведение портфолио, участие в конкурсах, фестивалях, форумах, выступления на конференциях, стендовая работа и пр. Достижение целей педагогического сопровождения обеспечено использованием технологий активного, интерактивного, проблемного и продуктивного обучения.

**Выводы.** Таким образом, в подготовке будущих педагогов в свете современных требований ФГОС формирование проектной компетентности становится достаточно актуальной задачей. В частности в профессиональной подготовке бакалавров педагогики и психологии воспитательной работы проектная деятельность студентов имеет определенную дидактическую ценность, формируя значимые профессиональные компетенции.

Использование технологии педагогического сопровождения проектной деятельности студентов как целенаправленной организованной деятельности по созданию условий развития проектных компетенций бакалавров обеспечит, на наш взгляд формирование у бакалавров необходимых умений и навыков проектной деятельности, получение опыта педагогического/социально-педагогического проектирования, опыта организации проектной деятельности обучающихся.

#### **Литература:**

1. Александрова Е.А. Виды педагогической поддержки и сопровождения индивидуального образования [Электронный ресурс] // Институт системных исследований и координации социальных проектов. URL: [http://www.isiksp.ru/library/aleksandrova\\_ea/aleks-000001.html](http://www.isiksp.ru/library/aleksandrova_ea/aleks-000001.html)

2. Базаров Т.Ю., Ерофеев А.К., Шмелёв А.Г. Коллективное определение понятия «компетенции»: попытка извлечения смысловых тенденций из размытого экспертного знания // Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология. 2014. № 1. С. 87-102.
3. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения [Электронный ресурс]: методическое пособие. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 72 с. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/npo/20120325214402.pdf>
4. Борисенко Е.Н. Педагогическое сопровождение формирования социальной компетентности студентов: содержание и этапы // Вестник КемГУ., 2012. № 3 (51). С. 115-121.
5. Вакуленко О.В. Педагогическое сопровождение проектной деятельности студентов вуза (в сфере социально-педагогической деятельности): монография / О.В. Вакуленко, Ю.О. Галушинская, Ю.Н. Рюмина; Шадр. гос. пед. ин-т. Шадринск: ШГПИ, 2015. 142 с.
6. Казакова Е.И. процесс психолого-педагогического сопровождения // На путях к новой школе. 2009. № 1. С. 36-46.
7. Липский И.А. Педагогическое сопровождение развития личности: теоретические основания // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: сб. науч. тр. Волгоград: Перемена, 2004. С. 280-287.
8. Михайлов А.А., Воробьев О.В. О сущности понятия проектная компетенция будущих учителей технологии [Электронный ресурс] // Научный журнал КубГАУ. – 2013. – № 89(05). – URL: <http://ej.kubagro.ru/2013/05/pdf/45.pdf>
9. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 № 30550) [Электронный ресурс] // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: <http://fgosvo.ru/docs/101/69/2/1>
10. Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания» (Зарегистрировано в Минюсте России 26.01.2017 № 45406) [Электронный ресурс] // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: <http://fgosvo.ru/docs/101/69/2/1>
11. Сергеев А.Г. Компетентность и компетенции [Электронный ресурс]: монография. Владимир: Изд-во Владим. гос. ун-та, 2010. 107 с. URL: <http://e.lib.vlsu.ru/bitstream/123456789/2063/3/00711.pdf>
12. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс] // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440302\\_B\\_3\\_20032018.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440302_B_3_20032018.pdf)
13. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58-64.

## Педагогика

### УДК 378.2

**магистрант Глушкова Елена Александровна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

**кандидат педагогических наук, доцент Медведева Елена Юрьевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

### **РАЗВИТИЕ ПРЕДМЕТНОЙ ЛЕКСИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР МЕТОДОМ НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ**

*Аннотация.* В статье рассмотрена программа по развитию предметной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи методом наглядного моделирования. Подробно описана методика составления мнемотаблиц и мнемодорожек, представлены этапы занятий и их положительное влияние на развитие предметной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи. В соответствии с проведенным анализом специальной литературы разработана и апробирована логопедическая программа коррекции предметной лексики у детей, проанализированы полученные результаты и сделаны выводы.

*Ключевые слова:* предметная лексика, наглядное моделирование, мнемотехника, мнемотаблицы, мнемодорожки, опорные схемы.

*Annotation.* The article discusses a program for the development of subject vocabulary in preschool children with general speech underdevelopment by the method of visual modeling. The methodology for compiling mnemonic tables and mnemonic tracks is described in detail, the stages of classes and their positive impact on the development of subject vocabulary in preschoolers with general speech underdevelopment are presented. In accordance with the analysis of special literature, a speech therapy program for correcting subject vocabulary in children was developed and tested, the results obtained were analyzed, and conclusions were drawn.

*Keywords:* subject vocabulary, visual modeling, mnemonics, mnemonic tables, mnemonic tracks, reference circuits.

**Введение.** Усвоение дошкольниками с общим недоразвитием речи (ОНР) лексического строя речи является сложным и длительным процессом. Недоразвитие данной стороны речевой деятельности создает массу трудностей в процессе взаимодействия детей с окружающими, приводит к постоянному использованию одних и тех же слов, что делает речь дошкольников неточной, бедной и однообразной. Многочисленные разработки в сфере педагогики, логопедии и смежных наук указывают на то, что специфика нарушений лексики зависит от структуры речевого дефекта, уровня недоразвития речи, а также от возраста ребенка и социокультурных составляющих [8]. Н.Н. Моторина отмечает, что неразвитость словаря у детей с

ОНР проявляется в незнании многих постоянно встречающихся и знакомых детям предметов. Дошкольники с ОНР не владеют операциями обобщения, группировки и классификации предметов по различным признакам, не понимают значение лексических единиц [6].

Кроме того, дошкольники с ОНР испытывают значительные сложности при усвоении программного материала в процессе подготовки к школьному обучению. Страдают и основные психологические процессы – внимание, память, мышление и восприятие. Дети не могут сконцентрироваться, быстро отвлекаются и утомляются, теряют интерес к занятиям и перестают воспринимать изучаемый учебный материал. Как отмечают Е.Г. Азина, С.Н. Сорокоумова и Т.В. Туманова, для успешного усвоения грамоты в процессе школьного обучения, детям необходим соответствующий уровень развития и нейробиологическая готовность определенных отделов головного мозга [1].

В данной связи, сталкиваясь с определенными проблемами в обучении детей с ОНР, приходится постоянно искать все новые эффективные средства, направляющие и стимулирующие процесс усвоения детьми учебного материала. Существенно разнообразить и облегчить данный процесс, сделать более эффективным в плане развития лексического строя речи у дошкольников с ОНР, помогает метод наглядного моделирования, поскольку даёт возможность зрительно представить абстрактные понятия, такие, как слово, звук, текст, а также научиться работать с данными речевыми категориями. Это особенно актуально для дошкольников с ОНР, так как мыслительные операции у них осуществляются преимущественно с воздействием внешних факторов [4].

**Изложение основного материала статьи.** Наглядное моделирование – это своеобразная игра, которая существенно повышает интерес детей к занятиям, создает творческую, непринужденную атмосферу. Проводится метод наглядного моделирования с помощью специальных опорных схем, картинок, букв, цветной символики. В ДОУ в основном проводят стандартные, в соответствие с образовательной программой занятия, поэтому у детей нет возможности составить схему или таблицу. Кроме того, на обычных занятиях у детей задействована в основном только вербальная память. Составление опорных схем, мнемотаблиц – это попытка задействовать для решения мыслительных задач в первую очередь ассоциативную, двигательную и зрительную память. Наглядное моделирование в логопедической работе выступает с одной стороны как отдельный метод познания, с другой – как нестандартный способ восприятия, осмысления и анализа каких-то новых, незнакомых до этого для детей явлений. В процессе работы с наглядными моделями дошкольники учатся: последовательно и логично пересказывать тексты без помощи взрослого; с выражением передавать диалоги персонажей, составлять повествовательные и описательные рассказы. Кроме того, у детей существенно обогащается предметный словарь, лексика.

Метод наглядного моделирования исследован и освещен в научной литературе достаточно подробно. Например, Д.Б. Эльконин исследовал возможности применения метода наглядного моделирования для обучения дошкольников чтению (составление наглядных схем звукового состава слова) [10]; Л.А. Венгер разрабатывались вопросы применения метода наглядного моделирования для решения логических задач, развитии способностей к абстрактному мышлению у детей старшего дошкольного возраста [3]. Е.А. Ефименкова доказала эффективность использования в учебном процессе моделей для составления предложений, которые представляли собой смысловой алгоритм слов, составленных в определенной последовательности [5]. Т.А. Ткаченко рекомендует использование сенсорно-графических схемы для обучения дошкольников составлению описательных и повествовательных рассказов [9].

Т.Б. Полянская отмечает, что именно метод наглядного моделирования является универсальным способом выделения и обозначения отношений, который могут легко освоить дошкольники. Автор указывает, что использование опорных схем и символических обозначений развивает когнитивные способности детей дошкольного возраста. Таким образом, актуальность использования метода наглядного моделирования в работе с дошкольниками выражается в том, что:

- в первую очередь, психика детей дошкольного возраста отличается гибкостью, дети в этом возрасте легко обучаемы, однако, для дошкольников с ОНР характерна низкая концентрация внимания, быстрая утомляемость и как следствие – потеря интереса к занятию. Поэтому использование наглядного моделирования позволяет максимально долго удерживать интерес ребенка к учебному процессу;
- во-вторых, использование образов и символической аналогии значительно ускоряет и облегчает процесс усвоения материала, расширяет зрительную и образную память, поскольку лучший способ тренировки памяти – это представлять информацию в виде таблиц, графиков и схем;
- в-третьих, используя графическую аналогою, дошкольники с ОНР учатся систематизировать полученные знания [7].

Применение метода наглядного моделирования в целях коррекции предметной лексики предполагает развитие у дошкольников с ОНР навыка анализа языкового материала и систематизации речевых единиц согласно правилам и нормам родного языка. Дети учатся адекватно воспринимать звучание слова, правильно употреблять грамматические формы, обобщать и классифицировать «понятие рода» предметов, окружающих явлений на основе их общих существенных признаков; моделирование помогает активизации и расширению словарного запаса, усвоению и закреплению в речи различных видов предложений и предложно-падежных конструкций, формированию чувства языка. Дети научаются самостоятельно подбирать схемы к предложениям, словам, составлять предложения к заданной схеме.

При подготовке к школьному обучению метод составления наглядных моделей и мнемотаблиц позволяет: познакомить дошкольников с понятием «слово», его сущностью; научить посредством интонации выделять звук в слове; выделять слова с заданным звуком, находить местоположение звука в слове и соотносить с заданной схемой, изображать гласные и согласные звуки с помощью зрительных символов, различать звуки по твердости-мягкости, глухости-звонкости, вычленять словесное ударение, различать звуки в ударной и безударной позиции; формировать умения и навыки анализа и синтеза слов, словосочетаний и предложений, подбирать слова к заданной звуковой модели, учиться с помощью символов и графики изображать предложение, его границы.

В рамках обозначенной темы мы составили и апробировали коррекционную программу по развитию предметной лексики у дошкольников ОНР, в которой принял участие 21 дошкольник с ОНР в возрасте 6-7 лет – экспериментальная группа, контрольная группа, с аналогичным количеством детей, занималась по стандартной программе ДОУ. Программа состояла из 23 занятий, периодичность – 2 занятия в неделю. Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад Солнышко» р.пос. Большое Мурашкино.

Для развития предметной лексики у дошкольников с ОНР мы использовали предметные и предметно-схематические мнемотаблицы, а также опорные схемы. Именно опорные схемы выступали тем способом, который позволяет привлечь для решения практических задач ассоциативную, двигательную и зрительную память.

Цель использования мнемотаблиц, прежде всего развитие разных видов памяти: слуховой, зрительной, двигательной, тактильной, а также развитие мышления, внимания, воображения.

Коррекционные занятия с использованием мнемотаблиц состояли из 3-х этапов:

Первый этап – дошкольники изучают таблицу и разбирают то, что на ней изображено.

Второй этап – процесс перекодировки информации, т.е. преобразование из абстрактных символов слов в конкретные образы.

Третий этап - после перекодирования изображений дошкольники составляют рассказ по заданным изображением, при этом называют все предметы, указанные в таблице и их свойства, осуществляют пересказ сказки или рассказ по заданной теме.

Использование мнемотаблиц для формирования лексики позволяет дошкольникам с ОНР эффективнее воспринимать и перерабатывать зрительную информацию, при его использовании ускоряется процесс запоминания и усвоения материала, формируются приёмы работы с памятью.

Овладение приёмами работы с мнемотаблицами значительно сокращает время обучения и одновременно решает следующие задачи:

1. Развитие памяти, внимания, образного мышления и речи.
2. Развитие лексики.
3. Формирование умения обобщать и наоборот, выделять часть из целого.
4. Расширение активного словаря.
5. Развитие творческих способностей, фантазии.
6. Совершенствование лексико-грамматических средств языка, звуковой стороны речи в сфере произношения, восприятия и выразительности.

Коррекционно-логопедическая работа с дошкольниками с ОНР с использованием приемов мнемотехники опиралась на методику Т.Б. Полянской. Занятия с использованием мнемотехники мы строили от простого к сложному. Начинали работу с простейших мнемоквадратов, последовательно переходя к мнемодорожкам, а затем и к мнемотаблицам [7].

Всю коррекционно-логопедическую работу мы разделили на три этапа. На первом этапе проходило знакомство детей со знаковой символикой, введение знаковой символики в речевую деятельность детей. На втором этапе мы познакомили дошкольников с графической аналогией. На данном этапе дети учились графически изображать предметы изучаемых лексических тем. Использование моделей в этом блоке мы начали с обучения детей расшифровывать и составлять мнемодорожки. В данном случае мы руководствовались методикой Е.Л. Барсуковой «Автоматизация звуков с использованием мнемодорожек» [2]. В процессе занятия дети все вместе пробовали составить модели по темам «Посуда», «Профессии», «Игрушки».

На третьем этапе мы включили в занятия мнемотаблицы. Алгоритм работы был взят из методики Т.А. Ткаченко «Схемы для составления дошкольниками описательных и сравнительных рассказов». Известно, что составление рассказа-описания – наиболее сложный раздел монологической речи, поскольку, чтобы правильно описать предмет, его нужно осознать, а осознание – это психологический анализ, что ребенку дошкольного возраста дается очень трудно. Поэтому необходимо научить ребенка выделять признаки предмета. В данной связи мы составили схемы для описания фруктов, посуды, игрушек, одежды, а также схемы для составления рассказов на тему «Человек», «Профессии», «Времена года», «Рыбы», «Звери», «Перелетные птицы», «Насекомые». По мере освоения материала мы усложняли план рассказа-описания. Кроме того, на данном этапе мы организовали и провели занятия, на которых использовалось сразу несколько комплектов мнемотаблиц. Например, на занятии на тему «Как узнать птиц?» использовались три мнемотаблицы: «Живое», «Птицы» и «Таблицы для составления рассказов о птицах».

После проведения коррекционной программы мы провели повторную диагностику состояния предметной лексики у дошкольников с ОНР. В результате произошли качественные и количественные изменения.

Знание лексических тем у дошкольников с ОНР, занимавшихся по разработанной коррекционной программе, значительно улучшились в сравнении с детьми, проходивших стандартную программу ДОУ. Значительно меньше наблюдалось замен названий предметов, схожих по внешним признакам. В сравнении с констатирующим этапом, дошкольники намного охотнее выполняли задания, с интересом включились в работу, времени для обдумывания им требовалось уже меньше. В количественном отношении результаты следующие: высокий уровень показали 8 дошкольников (38%), средний уровень – 9 (43%), низкий - 4 (19%). Для сравнения в контрольной группе, занимавшейся по стандартной программе, высокий уровень показали 6 (29%), средний – 8(38%), низкий уровень выявлен у 7 (33%) испытуемых, т.е. дети, проходившие специальную коррекционную программу показали более высокие результаты.

Сравнительно легко дошкольники экспериментальной группы справились с заданием по обобщению предметов: высокий уровень показали 11 (53%), средний – 7 (33%), низкий – 3 (14%) испытуемых. В контрольной группе выполнили задание на более низком уровне: высокий уровень показали 6 (29%), средний – 8 (38%), низкий уровень выявлен у 7 (33%) испытуемых. Часто выявлялись семантические замены. Как и на этапе констатации, дети не знали значение многих предметов, вследствие чего они затруднялись выбрать для них обобщающие понятия.

Результаты выполнения задания на выделение части предмета из целого выявили значительные преимущества дошкольников, занимавшихся по специальной программе, в сравнении с контрольной группой, которые показали низкий уровень понимания и объяснения значений слов. Сложности в выполнении задания проявлялись также в отказах от выполнения задания и многочисленных ошибках. В экспериментальной группе высокий уровень показали 8 (38%), средний – 10 (48%), низкий 3 (14%) испытуемых. В контрольной группе высокий уровень показали 5 (24%), средний – 8 (38%), низкий – также 8 (38%) дошкольников. Также, как и на этапе констатации дети, не занимавшиеся по разработанной программе, не знали значения многих слов.

При назывании предмета по описанию действия с ним у дошкольников контрольной группы остались те же ошибки, что и на констатирующем этапе. Самые распространенные из них – это вербальные замены, незнание некоторых групп предметов, и как следствие - не использование их в экспрессивной речи. В экспериментальной группе большинство испытуемых успешно справились с заданием: высокий уровень показали 10 (48%), средний – 8 (38%), низкий – 3 (14%) испытуемых. В контрольной группе высокий уровень показали 8 (38%), средний – 10 (48%), низкий – 3 (14%) детей.

Исследование понимания малознакомых слов показало более высокие результаты дошкольников экспериментальной группы: высокий уровень выявлен у 7 (33%), средний – у 8 (38%), низкий уровень показали 6 (29%) испытуемых. В контрольной группе высокий уровень показали 3 (14%), средний – 8 (38%), низкий уровень выявлен у 10 (48%) испытуемых. После проведения занятий по специальной программе дошкольники экспериментальной группы значительно расширили свой активный словарь, смогли правильно объяснить значение ранее не известных им слов. У детей, не участвовавших в формирующем эксперименте, было выявлено незнание значения большинства малознакомых слов, многочисленные вербальные замены и парафазии.

**Выводы.** Таким образом, полученные результаты показали, что составленная нами программа по развитию предметной лексики у дошкольников с ОНР методом наглядного моделирования весьма эффективна. Использование наглядных моделей, знаковой символики, графической аналогии дает возможность успешно развивать у детей все познавательные процессы, существенно облегчает процесс перехода от наглядно-действенного к образному мышлению, развивает словесно-логическое мышление. В целом, работа с моделями является многовариативным, творческим процессом, содержащим большой развивающий потенциал. Применение метода наглядного моделирования повышает интерес дошкольников с ОНР к занятиям и позволяет добиться значительных результатов в коррекции предметной лексики. Кроме того, использование данного метода активизирует мышление, помогает концентрации внимания, развивает память, логику, воображение. Дети намного успешнее овладевают приемами обобщения, сравнения и классификации.

#### **Литература:**

1. Азина Е.Г., Сорокоумова С.Н., Туманова Т.В. Использование ритмизации в психокоррекционном развитии младших школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования. Вестник Мининского университета. 2019. Т.7 No 1. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/931>
2. Барсукова Е.Л. Автоматизация звуков с использованием мнемодорожек. // Логопед, 2009, №5.
3. Венгер Л.А. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста / Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко. – М.: Просвещение, 2008. – 135 с.
4. Гаркуша Ю.Ф. Использование наглядного моделирования в коррекционном обучении дошкольников с ОНР / Ю.Ф. Гаркуша, Кроткова Т.Н. // Дети с проблемами в развитии: исследования и коррекция. - СПб., 1999. – С. 84-91.
5. Ефименкова Л.Н. Формирование речи дошкольников. – М.: Просвещение, - 2013. – 178 с.
6. Моторина Н.Н. Формирование предметного словаря у детей с общим недоразвитием речи / Моторина Н.Н // Логопед. - 2016. - №3.
7. Полянская Т.Б. Использование метода мнемотехники в обучении рассказыванию детей дошкольного возраста — СПб: ООО «Издательство «Детство — Пресс», 2009.
8. Свиридова Д.В., Медведева Е.Ю. Экспериментальное исследование лексико-семантической стороны речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №.63 (3). С. 146-149.
9. Ткаченко Т.А. Схемы для составления дошкольниками описательных и сравнительных рассказов. – М.: ГНОМ и Д. – 2005. – 136 с.
10. Эльконин Д.Б. Психология игры. // М.: Директмедиа Паблишинг, 2011. - 362с.

**Педагогика**

**УДК: 378.2**

**магистрант Голованова Татьяна Николаевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

**кандидат психологических наук, доцент Медведева Елена Юрьевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

### **ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКИХ ТЕХНИК В РАЗВИТИИ МОТОРНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ С ОНР**

*Аннотация.* В статье рассмотрены теоретические предпосылки использования кинезиологических техник в развитии моторной сферы детей с общим недоразвитием речи в коррекционной работе учителя-логопеда. Приводятся результаты констатирующего эксперимента и результаты формирующего эксперимента по развитию моторной сферы детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и с нормативным развитием. Дается оценка эффективности коррекционной работе с применением кинезиологических техник.

*Ключевые слова:* моторная сфера, кинезиологические техники, движение, дети с общим недоразвитием речи, праксис, коррекция.

*Annotation.* The article discusses the theoretical prerequisites for the use of kinesiological techniques in the development of the motor sphere of children with general speech underdevelopment in the correctional work of a speech therapist. The results of a stating experiment and the results of a formative experiment on the development of the motor sphere of preschool children with general speech underdevelopment and with normative development are presented. Evaluation of the effectiveness of correctional work using kinesiology techniques is given.

*Keywords:* motor sphere, kinesiology techniques, movement, children with general speech underdevelopment, praxis, correction.

**Введение.** Дошкольный возраст - это время открытий: себя, семьи, окружающего мира. В этот важный период для формирования личности ребенка ему необходимо установить различные связи как с миром природы, так и миром людей. Ведущим фактором в социализации ребенка выступает речь, правильная, понятная и красивая. Ведь чем легче ребенку высказать свою мысль, чем речь содержательнее и полноценнее, тем легче ему вступать в коммуникацию со сверстниками и взрослыми людьми. Правильная речь один из наиболее важных показателей готовности ребенка к обучению в школе, поэтому необходимо заботиться о правильном формировании речи и вовремя заметить и исправить все нарушения. Кроме этого речь является необходимым условием произвольных форм всех остальных высших психических функций [1, 2, 5, 6].

В последнее время, все чаще стали встречаться отклонения в речевом развитии детей и их число, и тяжесть только увеличивается с каждым годом. Нарушение речи зачастую не является единственной патологией в развитии ребенка, а все чаще сочетается с различными видами нарушений. Так у детей, имеющих нарушения в речевом развитии не редко встречаются нарушения развития моторной сферы.

В процессе роста и формирования ребенка первыми начинают развиваться тонкие движения пальцев рук, ещё В.М. Бехтерев писал, что движения рук тесно связаны с речью и её развитием.

В своих исследованиях ученые Института физиологии детей и подростков АПН М.М. Кольцова, Е.И. Исенина подтвердили связь между пальцевой и речевой моторики, и утверждают, что уровень развития речи у ребенка находится в прямой зависимости от сформированности тонких движений пальцев рук [5].

На современном этапе развития науки ученые и практики отмечают, что у старших дошкольников с нарушениями речи в большинстве своем отмечаются проблемы с координацией движений, у многих грубо нарушена общая моторика, снижена скорость и ловкость выполняемых движений, затруднена ориентация в пространстве. У детей дошкольного возраста часто регистрируется недостаточная координация кистей рук, пальцев, недоразвитие мелкой моторики. Все это определяет очевидную связь между отставанием в речевом и в физическом развитии детей [7, 8].

Указанная связь носит двусторонний характер. С одной стороны, чем выше двигательная активность ребенка, тем качественнее развивается его речь, с другой – недостаточная речевая деятельность провоцирует недоразвитие сенсорной, интеллектуальной и аффективно - волевой сфер. Так, у детей с общим недоразвитием речи отмечается неустойчивость внимания, снижение работоспособности и продуктивности запоминания – при относительно сохранной смысловой, логической памяти, у них недостаточна развитая вербальная память. При этом, обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, такие дети отстают в развитии словесно - логического мышления и без специальной помощи с трудом овладевают операциями анализа, синтеза, сравнения и обобщения [3, 4, 7].

Современный учитель-логопед имеет в своем арсенале не мало средств и методов воздействия, направленных на коррекцию как речевых, так и моторных нарушений, ведь отсутствие хорошо развитой тонкой двигательной координации пальцев рук так же значительно усложняет процесс овладения письмом, а соответственно и другими учебными навыками, что в свою очередь приводит к проблемам успешного освоения программы обучения.

И.П. Павлов писал о том, что тактильные ощущения несут дополнительную энергию в двигательную часть речевого центра. Именно близкое соседство речевой области коры головного мозга с двигательной, позволило ученым предположить, что именно активная работа над развитием и тренировкой тонкой моторики рук будет способствовать активизации развития речи, а, следовательно, коррекционную работу необходимо организовывать в соответствии с онтогенетическим принципом – от движений пальцев рук и тела к речи, от движения к мысли.

**Изложение основного материала статьи.** Анализ психолого-педагогической литературы показал, что в настоящее время неуклонно растет число детей с речевыми патологиями, проблемы которых в речевом развитии связаны с недостатками сформированности моторной сферы.

Опираясь на теорию Н.А. Берштейна о том, что речь – это сложный двигательный акт, организованный на различных уровнях головного мозга, как и любой вид праксиса и другие произвольные движения, можем предположить, что воздействуя на моторную сферу детей с общим недоразвитием речи (ОНР) применяя кинезиологические техники, мы сможем воздействовать не только на общую моторику, но и на органы артикуляционного аппарата [3].

Экспериментальное исследование проводилось на базе детского сада г. Богородска Нижегородской области в группах компенсирующей направленности. В исследовании приняла участие 40 детей 6-7 лет. В выборку вошли 20 детей с нормативным развитием и 20 детей с ОНР III уровня.

*Методы.* Проведено два эксперимента: констатирующий и формирующий.

С помощью *констатирующего эксперимента* была проведена оценка состояния моторной сферы у детей с нормативным развитием и с общим недоразвитием речи. Для проведения констатирующего этапа экспериментального исследования в качестве диагностического инструментария была выбрана методика Е.Ф. Архиповой [2].

В ходе анализа полученных данных у детей с ОНР был выявлен недостаточный уровень сформированности моторной сферы. Об этом свидетельствуют низкий уровень развития общей произвольной моторики, только 19 % обследуемых детей с ОНР выполнили пробы правильно.

Обследование пространственной организации движений выявило, что 63% детей, имеющих ОНР несмотря на старания выполнить все задания правильно не смогли, допускали ошибки, которые не всегда замечали и самостоятельно исправляли.

Кинестетическая основа движений рук, так же является информативным маркером формирования моторной сферы детей. При исследовании данного показателя 6% детей с ОНР справились с пробами без ошибок, но темп работы был достаточно низкий, 79% дошкольников с заданиями справлялись с ошибками, часто отмечались синкинезии.

Кинестетическая организация движений отражает не только сформированность моторной сферы, но и достаточную зрелость лобных долей коры больших полушарий головного мозга. При проведении исследования кинестетической организации движений дети из групп компенсирующей направленности



справлялись с заданиями испытывая большие затруднения, только 7% детей выполнили движения правильно, но темп выполнения упражнений был снижен, у 77% дошкольников выполнение заданий сопровождалось сопутствующими движениями.

При обследовании кинетической основы движений рук 10% детей с ОНР не смогли выполнить диагностическое упражнение, только 17% с заданием справились, при этом демонстрировали низкий уровень переключения движений.

Обследование зрительно-моторной координации движений у детей с ОНР показало, что данный вид координации движений у них значительно слабее чем у детей с нормой речевого развития, 27% детей с ОНР не справились с графической пробой. Отдельно исследовалось состояние артикуляционной и мимической моторики как у детей с ОНР, так и имеющих норму речевого развития. В процессе проведения исследования данного вида моторики были получены следующие результаты: 34% детей с ОНР выполняли предложенные упражнения с напряжением и демонстрировали быструю истощаемость.

Формирующий эксперимент был направлен на поэтапное формирование и развитие моторной сферы детей 6-7 лет с ОНР. Для оценки эффективности коррекционно-развивающей методики приводилось сравнение результатов первичной диагностики с данными повторного исследования моторной сферы детей по окончании курса обучения.

Базовым методическим приемом формирующего эксперимента по развитию моторной сферы у детей стал метод кинезиологии. Развитие моторной сферы детей с ОНР проводилось в определенной поэтапной последовательности: дыхательные упражнения – направленные на улучшение и нормализацию ритма всего организма, способствуют развитию произвольности и самоконтроля; тренировка тонких движений пальцев, осуществляющаяся в двух направлениях: развитие кинетического компонента мелкой моторики и развитие реципральной формы движений; глазодвигательные упражнения; растяжки, нормализующие мышечный тонус.

В ходе реализации экспериментальной коррекционной программы с использованием кинезиологических техник в работе с детьми использовались данные приемы и методы как на индивидуальных, так и подгрупповых занятиях, активно к работе привлекались родители воспитанников, для них проводились открытые занятия, консультации и мастер-классы.

Коррекционно-развивающие кинезиологические техники были включены в различные направления работы и осуществлялась посредством игр, игровых упражнений и заданий, театрализованной деятельности.

Работа над развитием мелкой моторики и координацией движений осуществлялась посредством имитации движений - вращения карандаша пальцами, упражнение «Открути и закрути винтики и болты», «Покорми пыльят», «Ручной футбол», «Сожми и разожми кулак», захват мяча, «Здравствуйте пальчики», «Послушай, поступи».

Работа с пуговицами мозаиками, пазлами и бусами включала следующие упражнения: «Подбери пуговицы по цвету, форме и величине», «Собери узор» (нанизывание пуговиц, шариков, бус на леску), «Застегни и расстегни», выкладывание рисунка пуговицами, «Пришей пуговицу», составить целый рисунок из частей. В коррекционной работе использовались шнурки, ленты, полоски бумаги и ткани. Детям предлагались упражнения на завязывание и развязывание шнурков, продевание шнурка с левой и правой сторон, плетение ковриков как из бумаги, так и ткани, а также лент; получение контура предмета продеванием шнура в отверстия, плетение косичек из ткани и на кукольном манекене.

Работа с карандашом проводилась двумя руками одновременно и поочередно и включала следующие упражнения:

- штриховка,
- дорисовывание,
- обведи по контуру,
- продолжи узор,
- работа на листах в клетку.

На индивидуальных занятиях детям так же была предложена работа с кинезиотренажером «Межполушарные доски» работа на котором выполняется двумя руками одновременно.

Развитие тонко координированных движений рук достигалось за счет предметной деятельности: лепки, рисования, работы с ножницами, рисованием по трафаретам, конструированию, и комплекса упражнений на развитие мелкой моторики руки.

Упражнения с использованием кинезиологических мячиков направлены на развитие ловкости, точности движений и ритмичности, способствуют развитию координации движений, ориентировке в пространстве.

Освоение ориентировки в своем теле и пространственное восприятие отрабатывалось на таких заданиях, как подними свою главную руку, а за тем другую, покажи правую бровь, подними левое колено. При освоении этих манипуляций задания усложнялись: закрой левой рукой правый глаз, дотронься правой рукой до левого уха, по хлопку поменяй руки.

Для формирования навыков концентрации, переключения действий и зрительного внимания проводились такие упражнения как, проследи за прямой, ломаной и кривой линиями, лабиринты, занятия с использованием «Межполушарных досок».

В процессе коррекционной работы важна взаимосвязь в работе учителя-логопеда, воспитателя, инструктора по физической культуре и психолога. При этом все названные специалисты в своей деятельности применяли кинезиологические средства: инструктор по физической культуре – как основное содержание занятий, воспитатель и учитель-логопед – как содержание физкультминуток и физкульт-пауз, психолог – как сопутствующее средство психокоррекции.

Особым коррекционным потенциалом, на наш взгляд, обладают физкультминутки, в их содержании использовались кинезиологические комплексные упражнения, выполнение которых производились детьми как индивидуально, так и в парах.

Данная форма может использоваться на общих, подгрупповых и индивидуальных занятиях, проводимых воспитателем, логопедом или совместно двумя специалистами.

По результатам коррекционно-развивающей работы был проведен контрольный эксперимент, позволяющий сделать выводы об эффективности применяемой методики.

Явные изменения в исследовании общего моторного профиля были обнаружены у детей с ОНР III уровня экспериментальной группы. Так, значимая положительная динамика выявлена в состоянии

пространственной организации движений, 33% детей, выполнили пробы без ошибок (на входном контроле с пробами без ошибок из экспериментальной группы никто из детей не справился).

Исследование кинестетической основы движений рук так же продемонстрировало положительную динамику развития моторики среди детей экспериментальной группы, при входном контроле данного показателя лишь 6% детей справились с пробами без ошибок, при этом темп работы был достаточно низкий, в результате контрольного тестирования 30 % детей продемонстрировали высокий уровень переключения и темпа движений.

При проведении контрольного исследования кинестетической организации движений 40% детей из экспериментальной группы продемонстрировали высокий уровень сформированности, против 7% на входном этапе эксперимента.

При обследовании кинетической основы движений рук 33% испытуемых показали высокий уровень, в то время как на входном контроле лишь 17% с заданием справились без ошибок.

Исследование состояния артикуляционной и мимической моторики также показало положительную динамику в развитии кинетического орального праксиса, 40% детей из экспериментальной группы показали высокий уровень, 49% испытуемых продемонстрировали высокий уровень динамической координации артикуляционных движений. При исследовании мимической мускулатуры у 60% детей, входящих в экспериментальную группу, имеется нормальный мышечный тонус.

**Выводы.** Таким образом, наличие зарегистрированной положительной динамики в развитии моторной сферы детей общим недоразвитием речи, позволяют сделать вывод об эффективности предложенной коррекционно-развивающей программы для развития моторной стороны речи для этих категорий детей. Также можно говорить о том, что кинетическая и кинестетическая организация действий является необходимым звеном при переходе от осуществления отдельных моторных операций (например, выполнение статических и динамических упражнений) к общей речевой активности, о чем свидетельствует наличие положительной динамики в диагностике динамической координации артикуляционных движений в экспериментальной группе. Можно предположить, что развитие этого компонента оказывает влияние на формирование речевой функции и становление речемыслительной деятельности, причем как у детей с общим недоразвитием речи, так и у детей с нормативным развитием. Наиболее важным, онтогенетическим этапом в формировании и развитии способности к речевому развитию является старший дошкольный и младший школьный возраст. Именно для этих групп в первую очередь может быть рекомендована разработанная автором программа.

Системное применение комплексов кинезиологических упражнений стимулирует межполушарное взаимодействие и синхронизирует их работу. Положительно влияет на физическое здоровье, в частности снижает утомляемость. Способствует усилению самоконтроля, что не может не способствовать коррекции недостатков речевого развития.

#### **Литература:**

1. Азина Е.Г., Сорокоумова С.Н., Туманова Т.В. Использование ритмизации в психокоррекционном развитии младших школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования. Вестник Мининского университета. 2019. Т.7 No 1. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/931>
2. Архипова Е.Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей. М.: АСТ: Астрель, 2010. 254 с.
3. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активность. – М.: Наука, 1990. С. 373-392.
4. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский. – Изд. 5-е, испр. – М.: Лабиринт, 1999.
5. Кольцова М. М. Ребенок учится говорить. - М.: «Сов. Россия», 1973. 122с.
6. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина. – М.: Альнс, 2013. – С. 67-68; 92.
7. Сиротюк А.Л. Упражнения для психомоторного развития дошкольников. Практическое пособие / А.Л. Сиротюк. – М.: АРКТИ, 2010 - 60с.
8. Яночкина П.С. Медведева Е.Ю. Использование двигательных техник в работе по коррекции нарушений звукопроизношения у детей дошкольного возраста: нейропсихологический аспект Перспективы науки и образования 2018. № 2 (32). С. 152-155.

**Педагогика**

**УДК 379.85**

**доктор педагогических наук, доцент Горбачева Диана Александровна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар);

**кандидат педагогических наук, доцент Спирина Ирина Константиновна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар)

### **РАЗРАБОТКА ВОЕННО-ИСТОРИЧЕСКИХ ЭКСКУРСИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, КАК ФОРМА ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ**

*Аннотация.* В статье раскрываются возможности использования экскурсионного туризма военно – исторической направленности в патриотическом воспитании молодежи. Сочетание в профессиональном туристском образовании навыков проектирования и экскурсоведения, практико-ориентированного образования.

*Ключевые слова:* патриотическое воспитание, гражданско-патриотическое воспитание молодежи, военно – исторический туризм, патриотический туризм, проектирование, разработка экскурсионного продукта, проведение экскурсии, выездные "Уроки истории".

*Annotation.* The article reveals the possibilities of using excursion tourism of a military-historical orientation in the patriotic education of youth. The combination of design and tour management skills and practice-oriented education in professional tourism education.

*Keywords:* patriotic education, civil-patriotic education of youth, military-historical tourism, patriotic tourism, designing, development of excursion product, conducting excursions, visiting "History Lessons".

**Введение.** В Российской Федерации за последние годы были предприняты значительные усилия по развитию и укреплению системы патриотического воспитания молодежи. Приняты и реализуются долгосрочные ведомственные и региональные программы патриотического воспитания, опирающиеся на реализацию Государственной программы «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2016-2020 гг.», которая является логичным продолжением программ по патриотическому воспитанию на 2001-2005 гг.; 2006-2010 гг.; 2011-2015 гг., тем самым сохраняя непрерывность процесса по дальнейшему формированию патриотического сознания российских граждан как одного из факторов единения нации [1, 2].

В Программе приоритетным направлением отмечается воспитание детей и молодежи. Она включает комплекс «правовых, нормативных, организационных, методических, исследовательских и информационных общероссийских и межрегиональных мероприятий по дальнейшему развитию и совершенствованию системы патриотического воспитания граждан, направленных на становление патриотизма в качестве нравственной основы формирования их активной жизненной позиции» [1].

В поисках наиболее эффективных форм и методов работы с молодежью по реализации данной программы обратимся к индустрии туризма, которая имеет богатый потенциал и патриотическое воспитание молодежи можно реализовывать через культурно-познавательный и военно-исторический экскурсионный туризм.

**Изложение основного материала статьи.** Цель патриотического туризма – это гражданско-патриотическое воспитание подростков через активное их включение в изучение историко - культурного, военно-исторического наследия своей Родины.

Туризм является эффективной педагогической технологией, средством, позволяющим воспитывать многогранную, всесторонне развитую личность, со сформированной концепцией физически и духовно здорового образа жизни. Туризм должен сопровождать теоретические занятия, пробуждая в подростке интерес к истории, географии, культурологии и другим наукам. Очевидно, что патриотическое воспитание должно осуществляться комплексно, в тесном общении с культурой, традициями, родной природой, обычаями. Необходимо разрабатывать системные, долгосрочные проекты.

По цели путешествия можно выделить героико-патриотический туризм в отдельный вид культурно - познавательного туризма. Героико-патриотический туризм включает в качестве основных компонентов программы места боевой славы, памятные мемориалы, памятники архитектуры, музеи, объекты исторического наследия, прославляющие героизм и доблесть великого русского народа.

В рамках изучения и развития данного вида туризма авторами на протяжении нескольких лет ведется активная деятельность на кафедре туризма (сейчас туризма и физической культуры) Краснодарского государственного института культуры по разработке и реализации экскурсионных проектов военно-исторической, патриотической направленности.

Наши многолетние исследования показали, что реализация подобных проектов дает возможность решать задачи патриотического воспитания на новом уровне, способствует совершенствованию форм и методов проведения работы, обеспечивая непрерывность процесса формирования патриотического сознания молодых граждан [9, с. 25]:

- Программы по патриотическому, военно-историческому туризму имеют большое значение для накопления, обобщения и распространения опыта организации патриотического воспитания граждан, апробации инновационных подходов в сфере воспитания и социализации личности.

- Организация деятельности в сфере патриотического, в том числе военно-патриотического, воспитания граждан, является важной составляющей патриотического воспитания молодежи, она способствует формированию гражданских качеств личности и укреплению единства нашей страны.

Кафедра туризма Краснодарского государственного института культуры (КГИК) с 2015 года занимается активным изучением и развитием экскурсионного военно-исторического туризма на Кубани. Через включение в педагогический процесс деятельностного компонента, через разработку и реализацию военно - исторических экскурсионных маршрутов и туров. Так в 2015-2018 годах преподавателями кафедры туризма КГИК, были разработаны и реализованы 5 проектов по военно-патриотическому воспитанию школьников и студентов средствами экскурсионной деятельности, по местам боевой и трудовой славы Краснодарского края (Апшеронский район, г. Новороссийск, г. Крымск, г. Анапа, Усть-Лабинск, ст. Северская, г. Краснодар).

Все проекты были поддержаны грантами на всероссийских и краевых конкурсах и достижение количественных и качественных показателей проектов коррелировалось в зависимости от объемов финансового обеспечения из Федерального бюджета и бюджетов субъектов РФ.

1. В 2016 г. кафедра туризма КГИК по результатам проведения Российским военно-историческим обществом (РВИО) всероссийского конкурса на лучший туристский военно-исторический маршрут «Жизнь Отечеству», стала победителем по Южному Федеральному округу с правом получения финансирования реализации проекта «Наследие полков Русской армии: герои и личности в развитии Апшеронского района Краснодарского края» [8, с. 104].

2. Разработка и проведение серии военно-исторических, героико- патриотических экскурсий по историческим местам Краснодара в рамках всероссийского проекта «Дорогами Победы»-2017 г. В проекте приняли участие более 6 тысяч школьников и кадетов, иностранных студентов. Было разработано более 12 маршрутов для разного возраста «Аллеями славы Чистяковской рощи», «Письма с фронта», «История застывшая в камне и металле» и др.) [10, с. 226].

3. Разработка и проведение экскурсий по местам боевой славы Апшеронского района при реализации программы «Хранители Отечества – хранители Кубани!» - 2017.

4. В 2018 г. студенты кафедры туризма КГИК стали победителями Всероссийского конкурса молодежных проектов среди образовательных организаций высшего образования с проектом: «Экспериментальные поездки «По местам воинской славы на территории Краснодарского края» в номинации: «Патриотическое воспитание и межкультурные коммуникации». В проект входило несколько экскурсионно-образовательных маршрутов военно-патриотической направленности объединенных в цикл «Уроки истории». Цикл был посвящен известным личностям принимавших участие в военных событиях на Кубани: «Уроки истории: маршал Г.К. Жуков»; «Уроки истории: тропами А.В. Суворова», «Голубая линия», «Герои и техника ВОВ» [4].

Данные проекты являются одним из направлений реализации концепции патриотического воспитания граждан России, которая определяет патриотизм, как «одно из наиболее глубоких человеческих чувств,

закрепленных веками и тысячелетиями. Патриотизм понимается как преданность и любовь к своему Отечеству, к своему народу, гордость за их прошлое и настоящее, готовность к их защите» [2].

Актуальность проектов вытекает из изменений, происходивших в российском обществе в постсоветский период его развития, во многих сферах привели к самым негативным, разрушительным последствиям. В полной мере это касается не только системы патриотического воспитания молодежи, но и отношения к самому понятию «патриотизма», значение которого некоторое время назад даже наделялось уничижительными оттенками.

Решение проблемы выявленной проектами, дает возможность восполнить утрату обществом традиционно российского патриотического сознания. Студентам и школьникам, на наглядных примерах были раскрыты истинные значения понятий «патриотизм», «гражданственность», «долг», «совесть», «порядочность», для формирования которых нужна долгая и кропотливая работа.

Демонстрация в ходе проектов образцов героизма и самопожертвования в военной истории Кубани, в ходе поездок в Крымск и Новороссийск, способствовало воспитанию личности, ориентированной на высокие духовно-нравственные ценности, формированию чувства верности к своему Отечеству, передаче исторической памяти студенческой молодежи.

Как отмечалось ранее, в ходе реализации серии уникальных экскурсий был сделан акцент на отдельные исторические личности, что способствовало более полному пониманию значимости роли отдельной личности, гражданина, патриота в событиях страны:

1. Создан уникальный маршрут по Краснодару, связанный с маршалом Победы Г.К. Жуковым, знакомство с военно-историческими объектами столицы Кубани. Раскрыт вклад Г.К. Жукова в победу над фашизмом.

2. Создан уникальный маршрут по историческим «тропам А.В. Суворова» в Краснодарском крае, знакомство с военно-историческими объектами районов Кубани; Изучена биография и подвиги, великого русского полководца А.В.Суворова, показан его вклад в развитии территорий Краснодарского края и др. [7, с. 157].

В результате реализации проектов достигнута важная цель: формирование у школьников и студентов патриотизма, устойчивого интереса к событиям истории родного края.

В студенческих работах раскрывается организация кафедрой обучающей проектной деятельности обучающихся в процессе профессионального образования в сфере патриотического, в том числе военно-патриотического, воспитания молодежи, в ходе проведения и разработки серии тематических экскурсий. Реализация подобной проектной деятельности возможна на профессиональных предметах направления подготовки 43.03.02 "Туризм" начиная со 2 курса обучения. Для разработки качественного экскурсионного проекта профессиональные предметы должны быть связаны с туроперейтингом, проектированием туристского продукта, экскурсоведением, рекламной деятельностью, анимационной деятельностью в туризме, географией туризма Краснодарского края.

В ходе проектирования экскурсионного продукта патриотического содержания должны быть представлены обязательные подготовительные организационные мероприятия. Определены цели и задачи экскурсионных программ, возрастной состав, перечень школ города г.Краснодара. Составлены технологические карты экскурсионных маршрутов. Просчитана продолжительность автобусных поездок с учетом остановок у памятников, посещения музеев, а также технических остановок. Продумано рекламное и PR сопровождение реализации проекта и т.д.

Сначала студенты в ходе подготовки проектов, а затем и школьники в процессе участия в экскурсиях, получают представление об исторических событиях, главными героями которых стали солдаты Отечества - воины разных национальностей плечом к плечу оборонявшие Россию и Кубань от захватчиков. Участники знакомятся с памятниками ратной славы и узнают о подвигах земляков, увидев непосредственно те места где происходили события описанные в учебниках истории и исторических книгах. Именно поэтому, один из проектов посвященный раскрытию роли известных личностей в развитии Краснодарского края и получил название "Уроки истории". Как показывают наши исследования, подобные выездные уроки имеют более высокую результативность в отличии от обычных уроков или лекций, так как усвоенный материал остается в памяти участника экскурсии надолго.

Для тех, кто планирует подобные экскурсионные маршруты на автобусах, необходимо предусмотреть все до мельчайших деталей. Необходимо все рассчитать по времени, в том числе с учетом технических остановок, предусмотреть изготовление дипломов, подарков для конкурсов, квестов и викторин и др. Наша методика разработки подобных экскурсионных проектов включает несколько этапов:

1. Формирование рабочей группы, распределение обязанностей по подготовке и реализации проекта, определение ответственных за размещение информации о мероприятии в СМИ.

2. Проведение переговоров, заключение договоров. Мониторинг цен на услуги осуществляемые для реализации проекта.

3. Разработка макетов сувенирной продукции с символикой заказчика согласно официального брендбука заказчика.

4. Разработка макетов и изготовление рекламных листовок, брошюр о проекте.

5. Определение состава групп участников. Организационные мероприятия по проведению экскурсии.

6. Определение группы экскурсоводов в том числе из числа обучающихся в КГИК по направлению подготовки «Туризм».

7. Приобретение товарно-материальных ценностей для реализации проекта и награждения участников, согласно смете расходов.

8. Приобретение магнитов с символикой с логотипа заказчика и названием проекта для организаторов и участников (школьники, активные студенты) двух видов.

9. Изготовление брошюр и листовок о проекте с символикой заказчика согласно официального брендбука заказчика.

10. Распространение рекламной продукции по школам.

12. Согласование выезда с руководством школ (время и место выезда, количество людей), контроль сбора документов на выезд.

13. Организация участия музеев в проведении экскурсий.

14. Работа с экскурсоводами, над текстом экскурсии, сбор дополнительных материалов, отработка навыков ведения экскурсии, анимационной части экскурсии в соответствии с возрастом участников.

15. Разработаны задания для викторины и квест-заданий проводимых в ходе экскурсии, и изготовлены дипломы для награждения участников проекта.

16. Отбор участников и составление списков учащихся, сопровождающих учителей и подготовка документов по безопасности автобусных поездок.

17. Реклама в СМИ. Обязательной составляющей успешной реализации Проекта, является выход материалов в СМИ, социальных сетях, сайтах образовательных организаций. Должна быть проведена продуманная рекламная и информационная компания.

Мероприятия, реализованные в ходе проекта – это посещение памятников, мемориалов боевой техники, музеев боевой славы, действующего военного аэродрома, музеев военной техники, рассказы о событиях и героях, конкурсы и викторины по темам проекта, возложение цветов к мемориалам и др. Данные мероприятия составили важную составляющую военно-патриотического воспитания молодежи, способствовали формированию гражданских качеств личности и укреплению единства нашей страны.

Основой для реализации данной деятельности стала не только педагогическая, но и научная деятельность преподавателей кафедры. Научные биографии преподавателей кафедры туризма: Горбачева А.А., Горбачевой Д.А., Горбачевой В.А., Герашенко И.Н., Абазяна А.Г., Егоровой Е.Н. пронизаны идейно-политическим, экологическим, эстетическим, аксеологическим и др. направлениями воспитания молодежи [4, 5, 6, 7, 8, 9, 10]. Так, например, не случайно Горбачев А.А., Горбачева Д.А., Горбачева В.А., это те ученые которые включены в известный научный сборник статей по патриотическому воспитанию молодежи Кубани (раздел «Научная семейная династия Кубани») [7, с. 134]. Студенты под научным руководством преподавателей кафедры не только разрабатывали экскурсионные проекты, но и выступали на научных конференциях, публиковались в научных сборниках. Многие из них получили дипломы и почетные грамоты на международных и краевых конкурсах проектов. Назовем лишь некоторых из студентов и магистрантов, кафедры: Здвижков А., Паю Е.А., Марчук В.Н., Сохина Н.П., Гаркушев А.В., Сагандакова Е.А., Руденко Э.О., Радченко А.С., Макарец В.А.; аспиранты Чавыкина У.Г., Сазыка Г.С., Семенова Г.Б. и многие другие [4, 5, 9, 10].

Эффективность работы кафедры по практико-ориентированному образованию со студентами и по патриотическому воспитанию школьников, который изложен выше, измеряется умением и желанием участников экскурсий сочетать общественные и личные интересы, реальным вкладом, вносимым ими в дело процветания Отечества, родного края и малой Родины. «Результативность такого воспитания, показатель действительности – убежденность, патриотическая направленность поступков молодежи» [3, с. 152], напрямую связана с наглядными возможностями экскурсионного военно-исторического туризма на Кубани.

Перспективными экскурсионными военно - историческими маршрутами кафедры туризма разработанными в процессе профессионального образования студентов направления подготовки Туризм может быть реализация таких инновационных проектов как:

1. «Проект экскурсионного маршрута «город-герой Керчь».
2. «Культурно-познавательный экскурсионный маршрут «город воинской славы Юга России» (г. Славянск-на-Кубани).
3. «Военно-патриотическая экскурсия как способ воспитания и просвещения молодежи».
4. «Военно-историческая экскурсия по городу Краснодару».
5. «Развитие морских экскурсий на побережье черного моря в городе воинской славы Новороссийске».

**Выводы.** Разработке патриотических маршрутов способствовало предварительное исследование существующих предложений на туристическом рынке по данному направлению и уникальные военно-исторические маршруты разработанные кафедрой туризма КГИК можно предложить к реализации краснодарским туроператорам в учебных заведениях, популяризировать их на территории Краснодарского края. Опыт данных проектов возможен и для реализации в других субъектах Российской Федерации.

Опыт и методики проектирования подобного турпродукта учитывать в вузах в процессе практико-ориентированного обучения так как сопоставление содержания учебной программы с объектами культурного наследия в дестинациях стимулирует познавательную и исследовательскую деятельность учащейся молодежи.

В результате реализации экскурсионных патриотических проектов КГИК были достигнуты цели и решены следующие задачи:

- Формирование патриотического сознания молодежи, преданности и любви к своему Отечеству, краю, к своему народу, гордость за их прошлое и настоящее своей Родины, готовность к ее защите.
- Знакомство представителей учащейся и студенческой молодежи с историческими событиями и героическим прошлым Кубани, памятниками воинской славы на территории Краснодарского края, знакомство с подвигами земляков. Показана связь поколений и раскрыта роль отдельных личностей в героическом военном прошлом Краснодарского края.
- Развитие интереса к процессу обучения: к урокам военной истории у школьников и к разработке новых уникальных турпродуктов в профессиональном образовании у студентов.
- Воспитание патриотов Кубани на примерах исторических событий и персоналий, явлений современной жизни края, формирование умения проследить историческую взаимосвязь между явлениями и событиями прошлого и настоящего Кубани.

В результате реализации проектов в городе Краснодар, частично решена проблема организации качественного досуга подростков и молодежи.

Результативность работы по разработке в вузе и реализации экскурсионных проектов в общеобразовательных школах по патриотическому воспитанию, который изложен выше, измеряется степенью сформированности готовности и стремлением студентов и школьников к выполнению своего гражданского и патриотического долга, их умением и желанием сочетать общественные и личные интересы, реальным вкладом, вносимым ими в дело процветания Отечества, родного края и малой Родины.

#### **Литература:**

1. Постановление Правительства РФ от 05.10.2010 N 795 "О государственной программе "Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011 - 2015 годы"– М., 2011

2. Постановление Правительства РФ от 30.12.2015 N 1493 (ред. от 20.11.2018) "О государственной программе "Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 - 2020 годы" – М., 2018
3. Агапова И.А. Патриотическое воспитание в школе. – М.: Айрис-пресс, 2012, с. 192.
4. Геращенко И.Н.; Сагандакова Е.А. Взаимосвязь технологий практико-ориентированного обучения студентов и процесса формирования патриотического мировоззрения детей и молодежи (на примере Краснодарского государственного института культуры) // Культура и время перемен. – 2017. – № 3(18); URL: [timekguki.esrae.ru/34-275](http://timekguki.esrae.ru/34-275) (дата обращения: 25.09.2017).
5. Горбачев А.А., Руденко Э.О. Стратегия семейного и делового отдыха // Курорты. Сервис. Туризм. – Краснодар, 2016. № 2 (31). С. 31-36.
6. Горбачева Д.А., Котенко И.В., Крюков Д.М., Петрова Т.В. Социализация и патриотическое воспитание учащихся средствами современной наглядной агитации // Культурная жизнь Юга России. – Краснодар, 2015. № 2 (57). с. 33-36.
7. Горбачева Д.А., Горбачев А.А. Туристский образовательный ресурс – вектор развития культуры и патриотизма: инновационный подход. К юбилею кафедры туризма: монография. – Краснодар: Экоинвест, 2019. – 394 с.: ил.
8. Горбачева Д.А. Опыт реформирования туристского образования (по итогам реализации экскурсионного военно-исторического маршрута по Апшеронскому району) // Образование и наука в высшей школе: современные тренды: сборник материалы международной научно-практической конференции, посвященной 50-летию КГИК. – Краснодар. 2016. - С. 104-108.
9. Егорова Е.Н., Макарец В.А. Маркетинговые исследования при проведении экскурсий военно-исторической тематики на территории Краснодарского края // Курорты.Сервис.Туризм. – Краснодар, 2016. - №3-4 (32-33). - С. 23-26.
10. Радченко А.А., Горбачева Д.А. Перспективы развития военно-патриотического туризма в Краснодарском крае // Молодежь-науке – IX, развитие сферы туризма, гостеприимства и спорта: сборник материалов всероссийской научно-практической конференции (3-4 апреля 2018 г.). – Нижневартовск, 2018. - С. 224-227.

**Педагогика**

**УДК: 37.09**

**доктор педагогических наук, профессор Горюнова Лилия Васильевна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону);

**кандидат педагогических наук, доцент Тимченко Екатерина Сергеевна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

### **ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ К РАБОТЕ С ЛИЦАМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА: ИЗ ОПЫТА РАЗРАБОТКИ МАГИСТЕРСКОЙ ПРОГРАММЫ**

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме подготовки педагогических кадров к работе с лицами с расстройствами аутистического спектра, в том числе в условиях специального и инклюзивного образования. Отмечается недостаточность количества образовательных программ, ориентированных на подготовку специалистов к работе с лицами с РАС, их доминирующая направленность на аспекты психолого-педагогического сопровождения и реабилитации. Сделан вывод о необходимости разработки и реализации программ подготовки магистров, ориентированных на вопросы организации образовательного процесса для детей с расстройствами аутистического спектра в условиях специального и инклюзивного образования. Представлен опыт разработки программы магистратуры «Теория и методика работы с лицами с расстройствами аутистического спектра», реализуемой в Южном федеральном университете, отмечены ее объективные и субъективные преимущества, привлекающие абитуриентов. Описан опыт включения потенциальных работодателей в процесс разработки основных результатов освоения образовательной программы (обязательных и рекомендуемых профессиональных компетенций), а также содержательных элементов теоретической и практической подготовки магистрантов.

*Ключевые слова:* подготовка педагогических кадров, работа с лицами с расстройствами аутистического спектра, магистерская программа.

*Annotation.* The article is dedicated to the problem of teacher training aimed at working with individuals with autism spectrum disorders also in conditions of special and inclusive education. The lack of educational programmes, targeted at preparing specialists for the work with individuals with autism spectrum disorders and their main focus on such aspects as psychological and pedagogical support and rehabilitation, is stated. The conclusion is made about the necessity of designing and developing Master's programmes, focused on organizational issues of educational process for children with autism spectrum disorders in conditions of special and inclusive education. The experience of designing Master's programme "Theory and methodology of the work with individuals with autism spectrum disorders" implemented in Southern Federal University is presented; both subjective and objective benefits, attracting applicants, are highlighted. The experience of potential employers incorporation in developing main results of mastering an educational programme (mandatory and recommended professional competencies) as well as substantive elements of theoretical and practical Masters training, is described.

*Keywords:* teacher training, working with individuals with autism spectrum disorders, master's programme.

**Введение.** В настоящее время в поле научных интересов ряда исследователей оказались проблемы подготовки кадров для работы с лицами, имеющими расстройства аутистического спектра. Современная статистика, как зарубежная, так и отечественная, показывает ежегодное увеличение количества детей, у которых диагностированы расстройства аутистического спектра разной степени тяжести. Специалисты, способные работать с данной категорией лиц, востребованы в настоящее время не только в образовательных организациях, но и в органах социальной защиты и медико-психологической помощи населению.

Анализ «Атласа новых профессий» [1] показал, что после 2020 года будут востребованы такие профессии как «игропедагог», «разработчик образовательных траекторий», «тьютор», «разработчик инструментов обучения состоянием сознания» и др. Стоит отметить, что специалист, который работает с лицами, имеющими расстройства аутистического спектра, уже сегодня должен владеть компетенциями, соответствующими требованиям данных профессий, заменяя, по сути, единолично работу нескольких специалистов.

На сегодняшний день перед вузами стоит актуальная задача разработки образовательных программ подготовки педагогических кадров, которые будут работать с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра, в условиях специального и инклюзивного образования.

**Изложение основного материала статьи.** Анализ существующих образовательных программ, реализуемых ведущими российскими университетами, показал, что программы, направленные на подготовку педагогических кадров к работе с лицами с РАС, реализуются организациями высшего образования не так активно, как этого требует современная ситуация. Так, с 2019 года в Московском государственном психолого-педагогическом университете в рамках направления 44.04.02 Психолого-педагогическое образование реализуется программа «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра (РАС)», а также в Московском городском педагогическом университете рамках направления 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование предлагается для освоения магистерская программа «Теория и практика комплексной реабилитации лиц с расстройствами аутистического спектра» очно-заочной формы обучения.

Вышеназванные программы достаточно глубоко рассматривают проблемы психолого-педагогического сопровождения и реабилитации, но лишь вскользь касаются вопросов организации образовательного процесса для лиц данной категории, оставляя без внимания проблемы разработки и реализации адаптированных образовательных программ для детей с РАС, организации их тьюторского сопровождения, разработки индивидуальных образовательных маршрутов и особенностей социализации детей с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивной образовательной организации. В рамках данных образовательных программ учебные дисциплины представлены большим разнообразием курсов по выбору, имеющих относительно небольшую трудоемкость (не более 2 зачетных единиц).

В Южном федеральном университете в рамках направления 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование разработана программа подготовки магистров «Теория и методика работы с лицами с расстройствами аутистического спектра», которая по своему содержанию ориентирована на широкий спектр интересов абитуриентов и может быть привлекательна как для работающих специалистов, имеющих базовое педагогическое образование, так и для бакалавров, получивших высшее образование по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование. Данная программа образовательной подготовки магистров является актуальным продуктом, востребованным как абитуриентами, так и потенциальными работодателями, готовыми обеспечить целевой набор и трудоустроить выпускников образовательной программы. Отдельно стоит отметить привлекательность очно-заочной и заочной форм обучения по данной магистерской программе, так как они в большей степени отвечают интересам работающих абитуриентов, столкнувшихся в условиях реального образовательного процесса с проблемами, касающимися организации обучения лиц с расстройствами аутистического спектра. Выпускники программ бакалавриата также в большей степени ориентированы на заочную или очно-заочную формы обучения, так как стараются реализовать свои потенциальные возможности, устраиваясь работать по специальности, получая, таким образом, преимущество, связанное с использованием различных вариантов индивидуальных траекторий профессионального и личностного развития.

Среди преимуществ образовательной программы «Теория и методика работы с лицами с расстройствами аутистического спектра» можно выделить как объективные, обусловленные особенностями проектирования образовательного процесса в Южном федеральном университете, так и субъективные, основанные на особенностях реализации самой образовательной программы.

К объективным преимуществам образовательной программы мы относим:

- возможность глубокого погружения в материал изучаемых дисциплин, обусловленная их укрупнением до 5 зачетных единиц, что пропорционально увеличивает количество часов аудиторной работы в рамках практических занятий;

- включение в образовательную программу дисциплин в рамках модуля университетской академической мобильности, что позволяет реализовать в рамках образовательной программы принцип междисциплинарности и формировать элементы универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций в рамках расширенного поля научных исследований;

- использование ресурса недели академической мобильности, в рамках которой магистранты имеют возможность активно развивать навыки проектной и исследовательской деятельности, ориентируясь на запросы потенциальных работодателей;

- увеличение доли онлайн-обучения при реализации основных дисциплин образовательной программы, что позволяет магистранту выстраивать индивидуальную образовательную траекторию как в рамках изучения определенной дисциплины (при смешанной форме обучения), так и в пределах образовательной программы (при замещающем варианте использования онлайн-курсов).

К субъективным преимуществам образовательной программы:

- содержание образовательной программы, в равной степени доступное для освоения магистрантам, имеющим базовое педагогическое, специальное (дефектологическое) или психолого-педагогическое образование, что позволяет большинству студентов при отсутствии базового специального (дефектологического) образования избежать ситуации «догоняющего» обучения;

- использование методики «сквозного» проектирования образовательного процесса, что позволяет качественно реализовать принципы практикоориентированности и преемственности при реализации теоретических и практических модулей образовательной программы;

- активное включение магистрантов в научно-образовательные мероприятия кафедры инклюзивного образования и социально-педагогической реабилитации (молодежные школы, всероссийские и международные конференции и форумы, тематические конкурсы), что способствует, с одной стороны, контекстному формированию элементов универсальных, общепрофессиональных и профессиональных

компетенций, с другой стороны, обеспечивает развитие сети личных и профессиональных коммуникаций магистрантов в рамках университетского образовательного пространства и за его пределами;

- участие в работе студенческого научного объединения «Инклюзия в образовании и обществе», позволяющее формировать компетенции, необходимые для ведения научно-исследовательской работы, и развивать публикационную активность магистрантов;

- возможность использования ресурсной базы организаций-партнеров в процессе реализации образовательной программы в соответствии с направленностью образовательной программы, что делает образовательную программу «Теория и методика работы с лицами с расстройствами аутистического спектра» основой уникальной платформы взаимодействия Южного федерального университета и образовательных организаций Юга России.

Необходимость соответствия образовательной программы «Теория и методика работы с лицами с расстройствами аутистического спектра» требованиям федеральных государственных образовательных стандартов последнего поколения априори делает результаты освоения образовательной программы, отвечающими запросам потенциальных работодателей, мнение которых учитывается при проектировании обязательных и рекомендуемых профессиональных компетенций, которыми магистранты овладевают в течение всего периода обучения. Так, в 2019 году на основании требований ФГОС ВО 3++ по направлению подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование [5], профессиональных стандартов 01.001 «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [2] и 01.002 «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» [3] в процессе совместной работы с потенциальными работодателями и экспертами в качестве обязательных и рекомендуемых профессиональных компетенций были предложены следующие:

ПКО-1 – способен к проектированию и реализации коррекционно-педагогического процесса в образовательных организациях с учетом достижений современной дефектологической и педагогической наук;

ПКО-2 – способен к организации диагностико-консультативной помощи и профилактической деятельности в образовательных организациях всех типов и видов;

ПКР-1 – способен к проектированию и реализации адаптированных основных образовательных программ образования лиц с расстройствами аутистического спектра;

ПКР-2 – способен к проектированию коррекционно-образовательного пространства, отвечающего особым потребностям развития лиц с расстройствами аутистического спектра;

ПКР-3 – способен к осуществлению коррекционной работы с детьми и обучающимися с РАС в условиях образовательных организаций различных типов и видов.

Вышеназванные профессиональные компетенции прошли апробацию в рамках специально организованных экспертных семинаров, в которых приняли участие ведущие ученые, потенциальные работодатели и специалисты-практики.

Отметим, что потенциальные работодатели включаются не только в процесс проектирования результатов освоения образовательной программы, но и в разработку содержательной части рабочих программ дисциплин и практик. В процессе реализации образовательной программы происходит активное включение потенциальных работодателей в содержательный вектор недели академической мобильности, что позволяет обеспечить трудоустройство большинства выпускников до момента окончания нормативного срока обучения. Опыт выпускников образовательной программы в организации и проведении научно-образовательных мероприятий, а также публикационная активность является для работодателей одним из привлекательных «бонусов», гарантирующих выполнение показателей эффективности будущими сотрудниками образовательных организаций.

В рамках реализации образовательной программы «Теория и методика работы с лицами с расстройствами аутистического спектра» реализуется стратегия контролируемой самостоятельной работы обучающихся, включающая системную организацию научно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся, обеспечивающая качественно новый уровень подготовки выпускных квалификационных работ в соответствии со спецификой магистерской программы. Необходимо отметить, что данная стратегия сочетается с использованием методики «сквозного» проектирования образовательного процесса [4], конечным продуктом которого будет индивидуальный научно-образовательный метапроект, выполненный магистрантом по заказу конкретной образовательной организации, оформленный в виде выпускной квалификационной работы. Последовательность и эффективность подготовки ВКР обеспечивается регулярной организацией научных семинаров с участием потенциальных работодателей и представителей профессионального сообщества, на которых представляются и обсуждаются результаты научной и проектной деятельности магистрантов.

Одним из наиболее эффективных инструментов, используемых в ходе научно-исследовательской и проектной деятельности магистрантов, являются мероприятия недели академической мобильности, в рамках которых расширяется область научного поиска магистрантов, возникает возможность для создания междисциплинарных продуктов научной и проектной деятельности, налаживается более тесный контакт магистрантов с потенциальными работодателями, организуется работа над индивидуальными и групповыми проектами, направленными на решение конкретных исследовательских задач.

Отдельно стоит подчеркнуть, что образовательная программа «Теория и методика работы с лицами с расстройствами аутистического спектра» предполагает, что выпускник, освоивший ее, с одной стороны, готов к конструктивному взаимодействию со специалистами помогающих профессий, с другой, может самостоятельно осуществлять поиск дополнительной информации междисциплинарного характера, необходимой для качественного выполнения трудовых функций. Таким образом, возникает не только возможность, но и необходимость подготовки междисциплинарных выпускных квалификационных работ, отражающих результаты индивидуальной работы магистранта в рамках проектной группы, решающей комплексную задачу поиска стратегий взаимодействия, оказания образовательных услуг и социальной помощи лицам с расстройствами аутистического спектра.

Система гарантии качества образовательной программы через процедуры оценки и признания качества образования включает в себя комплекс мероприятий, направленных на определение соответствия программы «Теория и методика работы с лицами с расстройствами аутистического спектра», с одной стороны ожиданиям студентов и работодателей, с другой, объективным требованиям со стороны компетентного



профессионального сообщества. Для этих целей проводится ежегодный мониторинг удовлетворенности студентов качеством обучения в вузе, в том числе направленный на установление соответствия ожиданий, связанных с содержанием образовательной программы, для последующей его корректировки.

Также на этапе разработки содержания образовательной программы проводится анкетирование работодателей с целью выявления ключевых моментов подготовки, которые, по их мнению, являются базовыми и гарантируют качественное выполнение трудовых функций будущими выпускниками. Подобное анкетирование проводится ежегодно во время серии семинаров с директорами инклюзивных школ, организованных в рамках реализации проекта кафедры инклюзивного образования и социально-педагогической реабилитации АПП ЮФУ «Базовая инклюзивная школа региона – основа инклюзивного образовательного пространства Юга России» при поддержке отдела специального образования и здоровьесбережения в сфере образования министерства общего и профессионального образования Ростовской области. Стоит отметить, что на этапе разработки образовательной программы важным моментом является активное привлечение работодателей к процедуре определения результатов ее освоения, формулируемых в виде рекомендуемых профессиональных компетенций, что также позволяет гарантировать удовлетворение ожиданий на этапе завершения обучения и трудоустройства выпускников.

Образовательная программа «Теория и методика работы с лицами с расстройствами аутистического спектра» учитывает необходимость активного включения элементов онлайн-обучения и дистанционных форм работы со студентами, обучения стратегиям быстрого поиска и анализа актуальной информации в условиях динамично разрастающегося глобального информационного поля, изучения инновационных методов и технологий, необходимых специалисту для качественной работы с лицами с РАС. Вышеизложенное позволяет позиционировать данную образовательную программу, как отвечающую требованиям долгосрочной перспективы развития профессиональных трендов в системе высшего образования.

**Выводы.** Обобщая вышесказанное, отметим, что в настоящее время основной проблемой подготовки педагогических кадров к работе с лицами с расстройствами аутистического спектра является необходимость проектирования результатов освоения образовательных программ в рамках направления подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование при отсутствии утвержденного профессионального стандарта педагога-дефектолога и примерных образовательных программ, на которые необходимо опираться при разработке основной профессиональной образовательной программы. Таким образом, качество подготовки выпускников по данному направлению подготовки фактически становится «зоной ответственности» разработчиков образовательной программы и во многом зависит от организованного взаимодействия образовательных организаций высшего образования с научно-педагогическим и профессиональным сообществами.

#### **Литература:**

1. Атлас новых профессий. Электронный ресурс. URL: <http://atlas100.ru/>
2. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Электронный ресурс. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf>
3. Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)». Электронный ресурс. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.002.pdf>
4. Ромашевская Е.С. Подготовка педагогов к проектированию инклюзивного образовательного пространства: аспекты теории и практики: монография. – Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2018. – 144 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование. Электронный ресурс. URL: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/440403\\_M\\_3\\_19032018.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/440403_M_3_19032018.pdf)

**Педагогика**

**УДК: 376.3**

**кандидат психологических наук, доцент Гостунская Яна Игоревна**

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь);

**кандидат психологических наук, доцент Шипилова Евгения Валерьевна**

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь);

**старший преподаватель Трушелёва Анна Васильевна**

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь)

### **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ**

*Аннотация.* В статье рассмотрен вопрос формирования социального опыта у дошкольников с нарушениями зрения; представлен анализ исследований специфики социального опыта в условиях зрительной депривации, предложены направления и условия формирования социального опыта у слепых и слабовидящих детей.

*Ключевые слова:* социальный опыт, компоненты социального опыта, дошкольники с нарушениями зрения, недостаток социальной перцепции, нарушение взаимодействия, проблемы коммуникации.

*Annotation.* The article deals with the formation of social experience in preschool children with visual impairment; the analysis of studies of the specifics of social experience in the conditions of visual deprivation, the directions and conditions of the formation of social experience in blind and visually impaired children.

*Keywords:* social experience, components of social experience, preschool children with visual impairment, lack of social perception, interaction disorders, communication problems.

**Введение.** Наличие в современном российском обществе многочисленных социальных проблем говорит о необходимости усиления внимания к вопросам социализации, социального воспитания подрастающего поколения, а также специфике построения образовательного пространства, учитывающего индивидуальные особенности психофизического и личностного развития.

Особого внимания заслуживает организация комфортной социальной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья, одним из направлений которой становится работа по формированию у них социального опыта.

Данные дети оказываются напрямую зависимыми от индивидуальных особенностей их психического и социально-личностного развития. В связи с чем считаем возможным представление анализа литературы по вопросу развития социального опыта одной из категорий таких детей – дошкольников с нарушениями зрения.

**Изложение основного материала статьи.** В педагогической науке существует несколько трактовок понятия социальный опыт.

Проведённый анализ квинтэссенции социального опыта в трудах Н.Ф. Голованой, В.С. Карагодина, Е.П. Поповой и др. авторов показал, что в структуре социального опыта личности можно формально выделить четыре компонента:

1. Мотивационный компонент, отражающий стремления, желания, ориентацию человека на приобретение новых социальных знаний, умений и навыков.

2. Когнитивный (в ряде работ он обозначен как познавательный или информационный) компонент, представленный в виде социальных знаний, представлений, понятий, суждений о явлениях социальной действительности.

3. Эмоционально-ценностный (он же аксиологический) компонент, сущность которого составляют ценностные ориентации, социальные установки и направленность личности на приобретение социального опыта.

4. Деятельностный (поведенческий) компонент, в основе которого лежит практическая готовность личности в виде соответствующих умений и навыков к реализации сложившихся социальных знаний и представлений.

Опираясь на обозначенную структуру, нами были проанализированы те факторы, которые в условиях зрительной депривации влияют на процесс овладения социальным опытом детьми дошкольного возраста.

Так, развитие мотивационного компонента социального опыта тесным образом связано с развитием мотивационной сферы личности, которая в условиях сенсорной недостаточности приобретает свою специфику.

К её особенностям относятся: недоразвитие перцептивных потребностей; трудности их удовлетворения, сужение круга познавательных интересов, уменьшение или отсутствие любознательности.

В число наиболее характерных особенностей мотивации детей, имеющих нарушения зрения, входит снижение мотивационного интереса к социальному познанию и взаимодействию, что является причиной определённых трудностей в чётком восприятии, самостоятельном анализе и присвоении ряда социальных знаний, умений, навыков [4, с. 73].

Широта и разнообразие социального интереса детей с нарушенным зрением находятся в прямой зависимости от их познавательной активности, которая развивается в процессе многоплановых контактов с окружающей действительностью. Поэтому основным путём пополнения социального опыта детей должно стать общение с разными людьми, в ходе которого происходит расширение их кругозора, обогащение его новыми сведениями, вызывающими сначала ориентировочные реакции, а затем, в определённых условиях, и углублённый интерес к новым знаниям.

Когнитивный компонент социального опыта детей с нарушениями зрения, представленный процессом накопления социальных знаний, представлений, понятий, суждений о явлениях социальной действительности, определяется значительными изменениями в области чувственного отражения окружающей действительности.

К их числу относятся: небольшой объём произвольного внимания, слабая наблюдательность, снижение количества и изменение качества воспринимаемой информации, неустойчивость сформированных образов памяти, снижение активности отражательной деятельности, уменьшение эмоциональной восприимчивости к воздействиям внешнего мира, трудности функционирования механизмов апперцепции, снижение полноты и точности отображаемого, недостаточный уровень осмысленности и обобщённости и др. [2, с. 165].

Вышперечисленные особенности перцептивного процесса при отсутствии целенаправленного обучения и воспитания могут привести к инертному восприятию социализирующих воздействий и тем самым определить своеобразие в усвоении ребёнком с нарушением зрения социального опыта.

Темпы и уровень усвоения социального опыта будут зависеть от условий обучения и воспитания ребёнка. Качество овладения ребёнком определёнными социальными знаниями, умениями, навыками, ценностными ориентациями, способами деятельности и поведения является следствием целенаправленности организации и реализации педагогического процесса по их усвоению.

О своеобразии когнитивного компонента социального опыта ребёнка, имеющего зрительный недостаток, можно судить по особенностям формирования у них игровой деятельности, так именно игра является отображением тех знаний и представлений об окружающем мире, которые сложились у ребёнка с нарушенным зрением.

Характерная для детей с нарушенным зрением направленность на достижение практического результата часто как бы «закрывает» для него социальные отношения, т.е. основное внимание у дошкольников рассматриваемой категории уделяется формированию практических действий с игровыми атрибутами, а установление познавательных и личностных контактов в процессе игровой деятельности затруднено [7, с. 63].

Кроме того, у слепых и слабовидящих детей затруднено ролевое взаимодействие, когда они выступают в качестве персонажей выбранного сюжета, проблематичными являются деловое взаимодействие по поводу организации процесса игры и распределения ролей, что неизбежно приводит к возникновению частных конфликтных ситуаций.

Эти негативные факторы также затрудняют усвоение ребёнком знаний о жизни окружающих людей и их социальных отношениях, которые призваны служить сюжетной основой и воспитывающим фактором игры.

Педагог, приучая ребёнка брать на себя определённые роли, ставя перед ним вопросы, способствующие развитию содержания игры, тем самым содействует развитию интереса к тем играм, в которых изображается социальная жизнь.

Слепые и слабовидящие дети, так же как и зрячие, пользуются в процессе обучения не столько личным опытом, сколько опытом других людей. Особую значимость в процессе обучения детей приобретает механизм имитации действий партнёра по общению, который в условиях зрительной депривации оказывается затруднённым, а в случаях слепоты невозможным.

Существующие недостатки перцептивного развития в условиях отсутствия специального обучения реализуются в структуре когнитивного компонента опыта в неспособности использовать информацию от различных сенсорных систем и создавать свою индивидуально созданную систему средств получения информации о социальных объектах и ситуациях в зависимости от имеющихся у ребёнка возможностей; в неточности, искажённости образов окружающей социальной действительности; в замедленности формирования системы социальных знаний, представлений, умений и навыков [6, с. 122].

Эмоционально-ценностный также находится под влиянием тех условий, которые обуславливают недостаток зрения.

Дошкольники с нарушенным зрением часто затрудняются дать оценку поступка сверстников, определить степень его нравственности в силу того, что им непросто самостоятельно, без помощи взрослого выделить лежащий в его основе мотив. Дети обычно судят о поступке не по намерению, которым он вызван, а по его результату. Они часто подменяют более абстрактный мотив более понятным им. Суждения дошкольников о степени нравственности поступка, их оценки являются в большей мере результатом усвоенного от педагога, от других людей, а не пережитого, «пропущенного» ими сквозь свой собственный опыт. Им мешает также недостаток теоретических знаний о нравственных нормах и ценностях. Слепые и слабовидящие дети действительно чаще дают оценки поведению только по его следствиям, а не на основе анализа мотивов и содержания поступков человека [5, с. 115].

Решающую роль в понимании мотивов поступков другого человека играет эмоциональное отождествление ребёнка с данным человеком. Имеющееся у ребёнка нарушение зачастую не позволяет ему адекватно оценить мотивы деятельности и поведения партнёра по общению, что обусловлено также недостатками социальной перцепции. В процессе общения с окружающими дети с нарушениями зрительных функций обращают внимание на более грубые, резкие признаки (положение рук, ног, головы) и недостаточно акцентируют внимание на тонких выразительных движениях.

Ошибки, совершаемые детьми при опознании эмоциональных состояний, могут быть обусловлены малой информированностью об эмоциях и их проявлениях. В этом случае дети не знают, что характерно для каждого эмоционального состояния, выделяют лишь общий признак удовольствия или неудовольствия, а образы представлений о выражении различных эмоций глобальны и мало дифференцированы.

Другая группа ошибок связана с ситуативной проекцией своего эмоционального состояния в процессе общения на состояние партнёра по общению.

Деятельностный компонент социального опыта оказывается одним из наиболее затронутых в условиях зрительной депривации.

Одной из наиболее ярких черт поведения является пассивность социального восприятия и получения информации в условиях социального взаимодействия.

Ещё одной особенностью социального поведения становится трудность в получении информации на дальнем дистанционном расстоянии. В связи с этим дети, имеющие более низкую остроту зрения, как правило, вступают в процесс социального познания и взаимодействия, лишь находясь рядом с собеседником и/или глядя ему «глаза в глаза».

К типичным ошибкам поведения, основанного на использовании усвоенных в предыдущем опыте образцов, относятся скованность, ограниченность стереотипия, заученность и однообразность выразительных средств социального поведения; неадекватное оперирование ими в различных ситуациях социального взаимодействия; неадекватное воспроизведение невербальных компонентов общения; изменение способов привлечения ребёнка внимания других.

Специфика социального поведения определяется также особенностями их вербального и невербального поведения.

Так, дети с нарушениями зрения при слабом контроле координации и крупной моторики тела затрудняются принимать соответствующие ситуациям позы. Вместе с тем, ограничения или не владение этими средствами усложняет коммуникативную деятельность, процесс овладения социальным опытом и затрудняет адаптацию детей с нарушением зрения в обществе нормально видящих детей. Вследствие этого многие слепые и слабовидящие дети оказываются в состоянии изоляции от своих сверстников [3, с. 40].

Имеются также недостатки в речевых средствах межличностного общения: в особенностях устной речи в ситуациях межличностного общения, в плавности речи, связи между речевыми и неречевыми средствами общения и т.д. [1, с. 53].

Рассказы детей с нарушениями зрения, как правило, монологичны. Партнёр нужен им только как слушатель, а не как собеседник. Дети принимают от собеседника только положительные высказывания в свой адрес или доводы, подтверждающие их точку зрения. Это свидетельствует об отсутствии таких необходимых социальных навыков как понимать и принимать позицию другого человека, умение говорить о своих конкретных переживаниях лишь при условии интереса собеседника [7, с. 27].

Эти качества требуют в отношении детей с нарушенным зрением целенаправленной педагогической работы в процессе общения с различными группами лиц.

Дошкольники, имеющие нарушения зрения, проявляли меньшую заинтересованность собеседником, что проявляется в нежелании выслушать мнение сверстника, невнимательности к тому, о чём говорит собеседник, наличии конфликтных ситуаций, попытках навязать свою точку зрения, преобладании монолога как формы общения.

Дети с нарушениями зрения зачастую используют свои формы общения и определённые языковые выражения, не являющиеся носителями эталона культурной речи. Они могут позволить себе говорить в повелительной форме. В их словаре отсутствуют слова, обозначающие благодарность, просьбу, приветствие. При построении фразы они затрудняются подобрать нужное слово, обозначающее конкретные реальные

объекты, их признаки и действия. Испытывают затруднения в подборе выражений, которые обозначают мало знакомые им предметы, явления и их качества, что отрицательно сказывается на плавности и завершенности речевого высказывания. Не могут выразить в словесной форме собственное настроение. Неправильно выражают своё эмоциональное состояние посредством речевых средств общения. Наблюдается неадекватное использование ими интонаций устной речи. Наблюдаются нарушения таких средств общения как обращённость речи к партнёру и несоответствие речевых и неречевых проявлений. Не проявляют инициативы в общении с малознакомыми сверстниками. Затрудняются реализовывать усвоенные ими правила поведения [6, с. 129].

Неумение детей с нарушением зрения пользоваться своими компенсаторными возможностями, неспособность познавать с их помощью окружающий социальный мир не позволяет им быть активными, самостоятельными и успешными в различных видах деятельности. У таких детей в ряде случаев возникает желание отстраниться от сверстников, замкнуться в себе.

Кроме того, нарушение зрения приводит к деформации социальных отношений, в результате которой у ребёнка может возникнуть ряд негативных социальных установок установка на избегание и ограничение контактов, установка на иждивенчество, неадекватное ситуативное поведение.

Существующие недостатки перцептивного развития, а также вторичные отклонения в условиях отсутствия специального обучения реализуются в структуре деятельностного компонента опыта в неадекватности и трудностях применения вербальных и невербальных компонентов общения и взаимодействия в структуре опыта; в снижении способности адекватного оценивания всевозможных обстоятельств в социальных ситуациях; в нарушении механизма обратной связи в процессе овладения опытом; в неумении преодолевать трудности на пути социального познания; в отсутствии стремлений анализировать своё поведение в различных ситуациях и стремление выработать с помощью взрослого приемлемые для социума формы поведения [4, с. 43].

Образовательная среда и социокультурное пространство образовательной организации должны выступать условием социализации ребёнка с нарушением зрения. Однако, это становится возможным при создании ряда педагогических условий, среди которых нами выделены следующие:

- формирование лично значимой позиции ребёнка;
- включение его в специально организованную деятельность по усвоению социальных ролей;
- содействие в социальном развитии ребёнка;
- мониторинг уровня овладения ребёнком социальным опытом.

Кроме того, работа по накоплению социального опыта, с нашей точки зрения, должна включать в себя следующие направления:

- развитие познавательного интереса детей к собственной личности, окружающим людям и событиям социальной жизни;
- формирование исследовательских умений и навыков перцептивной деятельности;
- формирование опыта отношений в различных ситуациях и с различными людьми;
- развитие навыков коммуникативного (вербального и невербального) взаимодействия с окружающими людьми;
- формирование системы стереотипов социально одобряемого поведения;
- работу над осознанием ребёнком себя как личности, имеющей свои собственные потребности и особенности.

**Выводы.** Таким образом, проанализировав специальную литературу по вопросу формирования социального опыта дошкольников с нарушенным зрением, нами было сделано заключение о том, что каждый из рассмотренных компонентов социального опыта детей с нарушениями зрения характеризуется своеобразными особенностями, препятствующими полноценной социализации дошкольников. Выделенные в ходе теоретического анализа особенности, а также значимость социального опыта в социально-личностном развитии детей с нарушениями зрения определяют необходимость дальнейшего изучения рассматриваемого процесса и создания системы мероприятий по преодолению трудностей, возникающих в социальном познании, коммуникативном взаимодействии и становлении социально приемлемого поведения.

#### **Литература:**

1. Корнилова, И.Г. Игра и творчество в развитии общения старших дошкольников с нарушениями зрения. Креативная игра-драматизация / И.Г. Корнилова. – М.: Изд-во «Экзамен», 2004. – 160 с.
2. Литвак, А.Г. Тифлопсихология / А.Г. Литвак. – М.: Просвещение, 1985. – 207 с.
3. Любимов, А.А. Построение алгоритма обучения предметно-практическим действиям детей с нарушением зрения / А.А. Любимов, М.П. Любимова // Воспитание и обучение детей с отклонениями развития. – 2013. – №8. – С. 36-44.
4. Плаксина Л.И. Коррекционно-развивающая среда в дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего вида: Учебно-методическое пособие / Л.И. Плаксина, Л.С. Сековец. – М.: ЗАО «ЭЛТИ-КУДИЦ», 2006. – 90 с.
5. Плаксина, Л.И. Теоретические основы коррекционной работы в детских садах для детей с нарушением зрения / Л.И. Плаксина. – М.: Город, 1998. – 261 с.
6. Солнцева, Л.И. Психология детей с нарушением зрения (детская тифлопсихология) / Л.И. Солнцева. – М.: Классик Стиль, 2006. – 256 с.
7. Феокистова, В.А. Развитие навыков общения у слабовидящих детей / Под ред. Л.М. Шипицыной. – СПб.: Речь, 2005. – 128 с.

УДК 376.36-053.4(045)

**старший преподаватель Гришина Ольга Сергеевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);

**магистрант факультета психологии и дефектологии Ляличкина Яна Игоревна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

**ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ПО ОПТИМИЗАЦИИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

*Аннотация.* В статье представлены результаты проведенного исследования организации деятельности учителя-логопеда по оптимизации семейного воспитания дошкольников с тяжелыми нарушениями речи в условиях дошкольной образовательной организации, дан ряд методических рекомендаций для учителей-логопедов.

*Ключевые слова:* семейное воспитание, деятельность учителя-логопеда, дошкольники с тяжелыми нарушениями речи, дошкольная образовательная организация.

*Annotation.* The article presents the results of the study of the organization of the teacher-speech therapist to optimize the family education of preschool children with severe speech disorders in a preschool educational organization, a number of guidelines for teachers-speech therapists on their application.

*Keywords:* family education, speech therapy teacher, preschoolers with severe speech disorders, preschool educational organization.

*Работа выполнена в рамках внутривузовского гранта МГПИ имени М.Е. Евсевьева «Разработка компетентностно-ориентированного содержания профильных дисциплин по направлениям подготовки Специальное (дефектологическое) образование и Психолого-педагогическое образование уровня бакалавриата и магистратуры»*

**Введение.** Одна из важнейших задач сегодняшнего дня становится оптимизация жизненной среды ребенка внутри семьи, способной обеспечить его полноценное психическое и физическое развитие. Наряду с такими социальными институтами как дошкольная образовательная организация, школа, важнейшей базовой общностью остается для ребенка семья. Согласно статье 44 Федерального Закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», «родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка. Органы государственной власти и органы местного самоуправления, образовательные организации оказывают помощь родителям (законным представителям) несовершеннолетних обучающихся в воспитании детей, охране и укреплении их физического и психического здоровья, развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений их развития». К сожалению, именно вопросы, связанные с оказанием помощи семье в воспитании детей с ОВЗ, с диагностикой условий семейного воспитания, создании условий, благоприятных для организации семейного воспитания детей с ОВЗ в настоящее время являются наиболее проблематичными в специальной педагогике.

Изучением вопросов, касающихся организации семейного воспитания детей с речевыми нарушениями, занимались такие ученые, как Г.А. Выготская, М.В. Ипполитов, Б.Д. Корсунская, А.Р. Маллер, Е.М. Мастюкова, В.Л. Мартынов, А.Г. Москвина, Г.В. Пятакова и др. [7]. Современные исследователи, такие как И.М. Марковская, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, А.С. Спиваковская, Э.Г. Эйдемиллер, И.Ю. Левченко значимую роль придают проблеме диагностики условий семейного воспитания детей с тяжелыми нарушениями речи и организации на этой основе работы по оказанию помощи родителям в организации воспитания детей в условиях семьи [6]. Минаева Н.Г. в своих исследованиях, особое внимание уделяла формированию готовности родителей детей с ограниченными возможностями здоровья к решению проблем их образования и воспитания [8, с. 59]. Рябова Н.В., Барцаева Е.В. изучали особенности сформированности компонентов структуры социальной адаптации дошкольников в организациях дополнительного образования [4, с. 9]. Ажищева Т.А. Анисимова Ю.Н. Барабанов Р.Е. Золоткова Е.В. и др. занимались изучением проблемы взаимодействия логопеда и семьи, воспитывающей ребенка с нарушением речевого развития, в процессе коррекционного обучения [1; 2; 3; 5]. Следует отметить, что вопросы семейного воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в последнее время довольно активно разрабатываются. Однако проблема организации деятельности учителя-логопеда по оптимизации семейного воспитания детей с тяжелыми нарушениями речи является весьма актуальной.

**Изложение основного материала статьи.** В материалах статьи обсуждаются результаты проведенного исследования деятельности учителя-логопеда по оптимизации семейного воспитания дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.

Прежде чем разработать содержательный и организационно-методический компоненты деятельности учителя-логопеда, направленной на оптимизацию семейного воспитания дошкольников с тяжелыми нарушениями речи, было организовано констатирующее исследование на базе ДОО «Центр развития ребенка – детский сад № 17» г. Саранска (Россия), ориентированное на выявление условий семейного воспитания дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.

Результаты констатирующего исследования показали, что родители испытывают внутреннее неприятие своего ребенка, во взаимоотношениях возникают многочисленные барьеры, обусловленные непониманием имеющихся у детей нарушений, непониманием перспектив развития ребенка, недооценкой способностей и возможностей ребенка, непониманием и недооценкой собственной значимости в деле коррекционно-развивающей работы с детьми. Многим родителям неприятно и иногда стыдно и неловко за то, что у них дети, «не такие как у всех», они считают их «плохими», неприспособленными, «неудачниками». Несмотря на имеющиеся трудности в отношениях со своим ребенком, большинство родителей пытаются и стараются помочь ему справиться с имеющимися нарушениями, с трудностями, возникающими у их детей в различных

ситуациях. Все же большинство родителей основную роль в этом отдают специалистам, считая, что они, обладая определенными знаниями и компетенциями, должны помочь его ребенку. Сами же принимают пассивную позицию в воспитательном процессе.

По данным исследования были определены группы семей по условиям семейного воспитания. Было выявлено, что всего лишь 16,7 % семей, участвующих в исследовании, были отнесены к группе семей с благоприятными условиями воспитания детей. Большинство семей – 58,3 % - были отнесены к группе семей с небольшими отклонениями в условиях воспитания. И наконец, 25,0 % семей к группе семей с неблагоприятными условиями воспитания.

Учитывая трудности, с которыми сталкиваются семьи, воспитывающие детей с ограниченными возможностями здоровья, в частности, детей с тяжелыми нарушениями речи, выявленные в ходе анализа литературных источников, а также в процессе констатирующего эксперимента, считаем, что в дошкольной образовательной организации должна быть создана среда, смягчающая переживания родителей и направляющая их усилия в помощь ребенку. С этой целью был организован формирующий эксперимент, который проведен в ноябре 2018 г. – апреле 2019 г. на базе ДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 17» г. Саранска (Россия). В нем приняли участие 24 семьи (24 родителей, из которых 20 матерей и 4 отца, и 10 детей с тяжелыми нарушениями речи (общее недоразвитие речи 2 и 3 уровня) в возрасте 5 лет).

Цель эксперимента состояла в разработке содержания и проведение педагогической работы по оптимизации семейного воспитания детей с тяжелыми нарушениями речи в условиях дошкольной образовательной организации. Исследовательская работа по оптимизации условий семейного воспитания и детско-родительских отношений строилась с учетом ряда принципов: доброжелательности и уважения по отношению ко всем участникам педагогического процесса: педагогам, родителям, детям; обеспечения конфиденциальности и эмоциональной безопасности; открытости; системности и последовательности в работе; доминанты активных методов взаимодействия (дискуссий, круглых столов, ролевых и деловых игр, элементов тренинга и др.).

В процессе эксперимента были выделены основные условия реализации взаимосвязанных компонентов в проводимой педагогической работе по оптимизации условий семейного воспитания в условиях дошкольной образовательной организации к которым отнесены, во-первых демонстрация родителям положительного образа ребенка. Благодаря этому между родителями и воспитателями складываются доброжелательные отношения с установкой на сотрудничество. Зачастую родители концентрируют свое внимание лишь на негативных сторонах развития ребенка, чрезмерно фиксируются на недостатках его развития. На данном этапе задача педагога – обратить внимание родителей на положительные стороны его ребенка, его положительные отличительные особенности и сильные стороны. Во-вторых, родители получают знания об особенностях развития ребенка, о значимости семейного воспитания и взаимоотношений в семье в становлении личности ребенка и в оценке перспектив его речевого, познавательного, эмоционального и личностного развития. При этом используются различные формы и методы: родительские собрания, круглые столы, лекции, памятки и другие. В-третьих предполагает ознакомление педагога с проблемами семьи, условиях воспитания ребенка в семье.

В процессе исследования подчеркивается, что работа с семьей должна проводиться комплексно и системно, опираясь на заинтересованность и активность самих родителей. Только в этом случае формируется адекватное восприятие родителями своего ребенка таким, какой он есть, родители учатся целенаправленным способом взаимодействия со своим ребенком, обеспечивается эмоциональное благополучие ребенка в семье, ребенок чувствует себя нужным, любимым, защищенным.

В рамках формирующего эксперимента также были разработаны мероприятия родительского клуба «Аист» на базе дошкольной образовательной организации, заседания которого проходили в 1 раз в месяц. Кроме того, было проведено родительские собрания с участием родителей, педагогов, специалистов и администрации детского сада. В ходе данного исследования были разработаны и реализованы информационно-просветительские мероприятия, индивидуальное консультирование родителей, совместная деятельность родителей и детей.

В рамках информационных мероприятий были проведены круглые столы с родителями, оформлены информационные стенды, подготовлены памятки для родителей. Поскольку решение задач по оптимизации семейных взаимоотношений требует комплексного подхода, в организации и проведении круглых столов участвовали различные специалисты – педагог-психолог, логопед, воспитатель. Круглые столы проводились как в рамках заседаний родительского клуба, так и включались в план родительских собраний. Темы проведенных круглых столов: «Теплота семейных отношений», «Основы родительской мудрости», «Стресс и его особенности» и другие. Кроме того, в ходе исследования использовались с родителями упражнения с элементами психотренинга. Эти упражнения позволяли родителям осознать свои чувства и эмоции, которые они испытывают в той или иной ситуации по отношению к своему ребенку, а также помогали найти продуктивный выход из трудной семейной ситуации, учили родителей контролировать свои эмоции.

В рамках формирующего эксперимента были проведены также совместные мероприятия с детьми и родителями. Были реализованы проекты «Семейный коллаж» и конкурс рисунков «Я и моя семья». Коллаж представлял собой совместный творческий рассказ о ребенке и его семье, проиллюстрированный авторскими рисунками, аппликацией и оформленный в виде газеты. Кроме общего инструктажа, были проведены индивидуальные консультации с родителями по их желанию. Во время индивидуальных консультаций конкретизировали возникшие у родителей идеи, помогали определиться с иллюстрациями и надписями. Родителям предлагалась памятка для оформления коллажа, после подготовки семейных коллажей была организована их презентация. Во время презентации родители и дети демонстрировали свои творческие проекты, рассказывали о том, что они хотели показать и передать в своих работах. Кроме того, были проведены совместные занятия с родителями, а также совместно с родителями и детьми с элементами психотренинга.

Следует отметить, что значимую роль в педагогической работе по оптимизации семейного воспитания детей с тяжелыми нарушениями речи отводилась деятельности педагога-психолога. Логопед, педагог-психолог и воспитатель должны действовать сообща, комплексно решая поставленные в этом направлении задачи. Именно благодаря совместной, слаженной работе данных специалистов осуществляется коррекция психологического состояния родителей, профилактика невротизации и психопатизации родителей, оценка межличностных отношений в семье, коррекция неадекватных поведенческих стратегий у членов семьи

(формирование адекватных моделей взаимодействия и воспитания ребенка с нарушениями речи; преодоление межличностной внутрисемейной конфронтации; формирование адекватных моделей поведения родителей в социуме; оптимизация внутреннего психологического состояния родителей).

В процессе экспериментального исследования с родителями организовывались индивидуальные и групповые формы психолого-педагогической работы. К индивидуальным формам работы были отнесены индивидуальные беседы, индивидуальные консультации, родительские сочинения, тематические письменные опросники. Среди групповых форм работы выделялись родительское собрание, родительский клуб, круглый стол, создание проектов, участие в культурно-развлекательных и познавательных мероприятиях вместе с детьми.

**Выводы.** Таким образом, выделяются следующие педагогические условия эффективности работы по оптимизации семейного воспитания детей с тяжелыми нарушениями речи:

во-первых, работа должна проводиться с включением всех субъектов коррекционно-педагогического процесса: родителей, детей, педагогов (логопеда, воспитателя, педагога-психолога);

во-вторых, независимо от выбираемых форм педагогической работы, необходимо, чтобы она включала в себя реализацию информационно-просветительских мероприятий, личное консультирование родителей в зависимости от возникающих в их ситуации проблем и вопросов, а также обязательно организацию совместной деятельности родителей и детей;

в-третьих, из всего многообразия форм и методов педагогического взаимодействия необходимо выбирать активные формы работы: круглые столы, тренинги, проектная деятельность и другие;

в-четвертых, в процессе работы необходимо стремиться к формированию положительного восприятия, как родителями своего ребенка, так и ребенком своих родителей; стараться не допускать негативных эмоций в ходе взаимодействия; в случае их возникновения – проводить рефлексию своих чувств и эмоций;

в-пятых, в связи с часто возникающими трудностями и проблемами во взаимоотношениях членов семьи друг с другом, по отношению родителей к своему ребенку, из-за недостаточности педагогического опыта и педагогической компетентности многих родителей, из-за трудностей, связанных с особенностями детей с тяжелыми нарушениями речи семейное воспитание детей с тяжелыми нарушениями речи должно осуществляться в условиях педагогического сопровождения со стороны логопеда, воспитателя, педагога-психолога.

Обобщая вышеизложенное, отметим, что через оптимизацию внутрисемейной атмосферы, гармонизацию межличностных, супружеских, родительско-детских и детско-родительских отношений необходимо решать проблемы дифференцированной и адресной помощи детям с тяжелыми нарушениями речи. Благодаря усилиям специалистов внутрисемейная атмосфера формируется как коррекционная, которая благодаря положительному влиянию близких на ребенка с нарушениями речи развивает ребенка, формирует в нем положительные нравственные качества, доброе отношение к миру. Результаты проведенного экспериментального исследования имеют определенную практическую значимость, которая состоит в том, что разработано содержание и методические условия организации деятельности учителя-логопеда по оптимизации семейного воспитания дошкольников с тяжелыми нарушениями речи в условиях дошкольной образовательной организации, предложены конкретные формы, методы и средства данного реализации данной программы. Данные разработки могут быть использованы учителями-логопедами дошкольных образовательных организаций комбинированного и компенсирующего видов, воспитывающих детей с тяжелыми нарушениями речи.

#### **Литература:**

1. Ажищева, Т.А. Эффективные формы работы учителя-логопеда с родителями [Электронный ресурс] / Т.А. Ажищева // Воспитание и обучение детей младшего возраста. – 2016. – № 5. – С. 222–224. // URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26395921>
2. Анисимова, Ю.Н. Логопед и родители в процессе коррекции речевых нарушений: поиски эффективных форм взаимодействия / Ю.Н. Анисимова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2015. – № 4. – С. 33–44.
3. Барабанов, Р.Е. Проблема взаимодействия логопеда и семьи, воспитывающей ребенка с нарушением речевого развития, в процессе коррекционного обучения / Р.Е. Барабанов // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2015. – № 1. – С. 120–126.
4. Барцаева, Е.В. Особенности сформированности компонентов структуры социальной адаптации дошкольников в организациях дополнительного образования / Е.В. Барцаева, Н.В. Рябова // Гуманитарные науки и образование. – 2017. – № 3 (31). – С. 7–14.
5. Золоткова, Е.В. Особенности социальной адаптации детей с синдромом Дауна в условиях интернальной интеграции / Е.В. Золоткова, О.Ю. Учайкина // Гуманитарные науки. – 2013. – № 3(15) – С. 72–76.
6. Левченко, И.Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья / И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева. – М. Академия, 2012. – 316 с.
7. Мастюкова, Е.М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / Е.М. Мастюкова, А.Г. Московкина. – М.: Просвещение, 2003. – 467 с.
8. Минаева, Н.Г. Формирование готовности родителей детей с ограниченными возможностями здоровья к решению проблем их образования / Н.Г. Минаева // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 1 (17). – С. 57–61. <https://www.mordgpi.ru/upload/iblock/8da/8daadaabaf5-46668597732eff3cde>
9. Ренева Е.Н. Семейный клуб как форма организации социального партнерства дошкольной образовательной организации и семьи / Е.Н. Ренева, С.С. Быкова // Концепт. – 2016. – № 02 (февраль). – ART 16025. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/16055.htm>. – ISSN 2304-120X.

УДК: 371

**кандидат педагогических наук, доцент Дедюкина Марфа Ивановна**

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

**студент 4 курса Кириюшкина Ольга Викторовна**

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

**ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ КРУЖКА «РОБОТОТЕХНИКА»**

*Аннотация.* В статье рассматриваются методические основы организации мониторинга уровней развития связной речи у детей старшей дошкольного возраста. С этой целью подобраны критерии и показатели для изучения уровней развития, проведена диагностика детей старшей группы, описаны результаты исследования.

*Ключевые слова:* робототехника, связная речь, дидактическая игра, диалог.

*Annotation.* The methodological foundations of monitoring development levels of coherent speech preschool age children are discussed in the article. For this purpose, criteria and indicators are selected for studying development levels, diagnostics of older age preschool children group is carried out, the results of the research are described.

*Keywords:* robotics, coherent speech, didactic game, dialogue.

**Введение.** Речь – важнейшая, присущая человеку, психическая функция. Благодаря речевому общению отражение мира в его сознании постоянно пополняется и обогащается тем, что отражается в общественном сознании. Исследования психологов (А.А. Леонтьев, А.А. Люблинская, А.С. Спиваковская и др.) подтверждают, что общение является главным фактором психического развития, одним из основных источников поступления знаний об окружающей действительности. Под связной речью в психологической литературе понимается смысловое развернутое высказывание, обеспечивающее общение, взаимопонимание между людьми. Важнейшей её особенностью является ярко выраженный социальный характер: основной целью такой речевой деятельности является решение задач социальной связи индивида, социального взаимодействия и общения в группах.

В дошкольном возрасте первой формой речевого общения служит диалог, который представляет собой продукт определенных социальных отношений общающихся между собой. В процессе общения посредством диалога ребенок последовательно овладевает социально-психологическими умениями, важными для личностного развития: умения слушать и правильно понимать мысль, выраженную собеседником; правильно выражать его средствами языка; менять вслед за мыслями собеседника тему высказывания; поддерживать определенный тон общения; следить за правильностью речи, ходом мысли; слушать свою речь, контролируя её нормативность, выразительность, при необходимости внося коррективы и исправления. В соответствии с этим диалогическую речь можно рассматривать как разновидность связной речи [1, с. 65].

Связная речь вбирает в себя все достижения ребенка в овладении родным языком. Данная речь, по мнению О.С. Ушаковой, характеризуется наличием определенных характеристик: логических, функционально-стилевых, психологических, грамматических. Все эти характерные черты связной речи осваиваются, благодаря возрастному развитию мыслительной деятельности [2, с. 19].

**Изложение основного материала статьи.** На современном этапе развитие речи детей стало одной из важных проблем, а одним из проблемных направлений – именно развитие связной речи. Развитие связной монологической речи сегодня является центральной задачей речевого развития детей. Это обусловлено, прежде всего, ее социальной значимостью и ролью в формировании личности перед школой.

В ФГОС ДО обозначено, что решение программных задач речевого развития старших групп осуществляется в совместной деятельности взрослого с детьми (в рамках непосредственно образовательной деятельности и при проведении режимных моментов) и самостоятельной деятельности детей. Востребованной формой работы с детьми старшего дошкольного возраста, в связи с этим, сегодня становится кружковая работа [3, с. 18]. Главное направление кружковых занятий в развитии связной речи старшего дошкольника – помочь ему в свободном овладении диалогом и монологом как ведущими формами связной речи.

Сегодня самым популярным, увлекательным направлением кружковой деятельности старших дошкольников служит робототехника. С точки зрения развивающей привлекательности можно говорить об универсальности, игровой природе и социальной направленности данного вида активности современных детей.

В исследовании приняли участие две группы по 10 детей: экспериментальная и контрольная.

Работа по исследованию влияния кружка «Робототехника» на развитие связной речи охватывает этапы:

I этап – констатирующий.

На данном этапе определялся уровень развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста. Были проведены две методики диагностики: выявление уровня развития связной речи и активного словаря, исследование общего уровня развития связной речи детей.

В первой серии констатирующего эксперимента была использована модифицированная методика О.С. Ушаковой [2, с. 136]. Используя эту методику, учитывались все требования и принципы диагностического обследования детей дошкольного возраста, отмеченные автором пособия «Практикум по дошкольной психологии». При обследовании связной речи дошкольников обращалось внимание на уровень развития активного словаря, понимание смысловой стороны литературного текста, использование устойчивых словосочетаний - фразеологизмов, пословиц и поговорок.

В качестве литературного материала использовалась русская народная сказка «Теремок». Исследование проводилось индивидуально с каждым ребенком. Ребенка спрашивали, знает ли он сказку «Теремок», просили рассказать сказку. Установка на пересказ не давалась. Речевые высказывания детей фиксировались в протоколе.



Критериями оценивания связной речи детей старшего дошкольного возраста и активного словаря считали: наличие образных сравнений и оборотов, устойчивых словосочетаний; понимание смысла сказки; использование мимических и пантомимических движений. По результатам диагностики рассказов детей были выявлены, согласно авторским критериям, три уровня развития связной речи: высокий уровень (соответствие всем трем критериям исследования); средний уровень (правильное понимание смысла сказки, наличие мимических и пантомимических движений, но в речи отсутствует богатство словарного запаса, образных словосочетаний); низкий уровень (условное понимание содержания сказки, отсутствие в речи мимических и пантомимических движений, бедность словарного запаса, отсутствие образных выражений).

По итогам 1 серии констатирующего эксперимента в экспериментальной группе были получены следующие результаты: 5 детей владеют связной речью и активным словарем на среднем уровне (50%); 5 детей плохо владеют связной речью (50%). Высоким ее уровнем никто из детей данной группы не владеет.

В контрольной группе были получены лучшие показатели: 60% - средний уровень; 40% - низкий уровень.

Методика 2. Обследование связной монологической речи детей.

На констатирующем этапе для того, чтобы выявить уровень развития связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста контрольной и экспериментальной групп, индивидуально была проведена диагностика по методике Т.И. Гризик «Обследование связной речи детей 5 лет» [4, с. 264]. Цель: изучить уровень монологической речи детей на основе умения выдерживать последовательность высказывания.

Проведение обследования:

1. Воспитатель выкладывает перед ребенком три картинки с последовательным развитием действия в произвольном порядке и говорит: «Картинки перепутались, но в них спрятан рассказ. Разложи картинки в той последовательности, в какой развивались события в рассказе». Фиксировали, в какой последовательности ребенок выложил картинки (по номерам картинок).

2. Воспитатель задает ребенку вопрос: «О чем этот рассказ?»

Коротко записывает ответ ребенка, обращает внимание на степень развернутости ответа.

3. Воспитатель просит ребенка рассказать эту историю.

Сказка дословно записывается в таблицу. Воспитатель благодарит ребенка.

На основании этого выявлялся уровень развития связной монологической речи старших дошкольников по следующим критериям.

Высокий уровень: ребенок определяет главную тему, от начала до конца повествование ведет в логике, в соответствии с картинками.

Средний уровень: ребенок не может определить главную тему в процессе составления рассказа, хотя он правильно составил расклад, повествование идет в той логике, в которой ребенок разложил картинки.

Низкий уровень: ребенок не смог справиться с заданием.

По методике Т.И. Гризик ни один из детей экспериментальной группы не справился с заданием на высоком уровне. Средний уровень показали 60% детей, низкий – 40%. 7 из 10 детей контрольной группы справились с заданием на среднем уровне и 3 детей справилось на низком уровне.

Методика 3. «Исследование связной диалогической речи детей» (автор - В.В. Гербова) [5].

При оценке детского диалога применялись критерии автора методики: экспрессивность общения; степень самостоятельности; полнота изложения, смысловое соответствие воспроизводимого материала заданному образцу, связность и логичность высказывания; речевые средства, с помощью которых реализуются высказывания детей – лексическая полнота и грамматическая правильность, типы используемых ребенком предложений.

Анализ обследования по методике В.В. Гербовой показал, что 5 детей экспериментальной группы имеют низкий уровень сформированности диалогического высказывания – 50%, средний уровень – 50%. В контрольной группе у 4 детей отмечается низкий уровень диалога – 40%, средний уровень у 60% детей.

По итогам диагностики, общий уровень связной речи у 53% детей экспериментальной группы, у 63% контрольной находится на среднем уровне.

Таким образом, на констатирующем этапе выявлено, что 47% детей экспериментальной группы умеют выстроить связное высказывание, но не всегда могут доказать правильность своей логики через собственный рассказ. Поэтому для того, чтобы улучшить уровень развития их связной речи, нужно совершенствовать диалог, виды монолога – описание, рассказывание, пересказывание и тем самым стимулировать их связную речь.

II этап – формирующий.

На данном этапе организовывались психолого-педагогические условия развития связной речи у старших дошкольников в процессе кружка «Робототехника».

Была проведена опытно-экспериментальная работа по двум направлениям:

I – создание специальных психолого-педагогических ситуаций для активизации речевой деятельности детей на основе их обучения робототехнике;

II – дидактические игры с использованием робо-конструкторов.

В основу формирующего эксперимента положена идея Л.А. Венгера о роли конструктивной деятельности в развитии речевого мышления старших дошкольников: благодаря речи, при создании построек дети учатся понимать признаки предметов реального мира. С учётом этого, формирующий этап предполагал включение детей экспериментальной группы в занятия кружка «Робототехника».

Первое направление формирующего этапа организовано, как серия занятий, в ходе которых дети осваивали поэтапно робототехнику. При построении различных конструкций главной задачей являлся перевод представления об объекте конструирования в его словесное выражение и описание. При этом детьми решалась также ещё одна важная задача: на основе восприятия конструктивного изображения воспроизвести в представлении – «мысленно» – форму продукта в схематичном рисунке и словесном пояснении, в котором продумывалось и обсуждалось наличие конкретных его параметров – размер, цвет в деталях, положение объекта. В ходе такой технической работы естественным образом старшими дошкольниками выяснялись необходимые сведения-слова, взаимосвязи и отношения.

Формируя и развивая речевые умения, было отмечено, что дети старшего дошкольного возраста не имеют предварительного плана своих действий, поэтому перед выполнением любого задания им всегда

требуется проговорить: что и как ребенок будет делать (обсуждение технического замысла поделки, плана конструктивных действий и т.п.). Эта работа подчинялась общей логике формирования любых умственных действий: демонстрация образца; выполнение под руководством взрослого, внешне речевой этап регуляции. Это руководство учитывало логику влияния взрослого на связную речь ребенка и содержало два подэтапа: проговаривание детьми своих действий сначала вместе со взрослым, затем – самостоятельное проговаривание вслух); выполнение конструктивных действий с использованием внутренней речи и автоматизированное выполнение действия.

II направление – дидактические речевые игры с использованием робо-конструкторов.

Задачи применения дидактических игр: развитие навыков составления фраз и связного высказывания на основе использования робо-конструкторов; развитие навыков речевого общения. Детали конструкторов служили в качестве средства организации игры; оборудования; а также условных заместителей слов, выражений и фраз (элементов модели).

Для развития умения вести речевое взаимодействие в процессе игр были организованы игровые ситуации, которые строились с учётом того, чтобы детали LEGO-конструкторов служили средством планирования высказывания ребенка. В условиях данных игр осуществлялась совместная деятельность с детьми, которая предполагает активное участие детей, наглядные опоры в виде деталей-робо предполагали четкое проектирование, четкую организацию процесса речевой деятельности. Эти простые модели позволяли детям запомнить содержание, последовательность событий, помогали им быстрее уловить связи между персонажами-роботами, их отношениями, чтобы отразить их в рассказе, описании, рассуждении. В процессе игр анализировалось, как дети называли, уточняли, раскрывали содержание своих высказываний, рассказов, доказывая последовательность игровых действий.

В процессе игр было обращено внимание на то, что робототехнические наборы, содержащие в себе множество деталей, вызывают речевые действия и игру с роботами, чем помогают обогащать словарь различными частями речи, развивают связность и лексико-грамматический строй речи. Возможность совершения самостоятельных действий с элементами конструктора, их описания и сравнения способствуют формированию взаимосвязанного комплекса семантических, звуковых, морфологических, ритмических речевых операций, осуществляющих поиск слова, что даёт возможность, помимо увеличения лексического запаса, перевести слова из пассивного словаря в активный. Именно это превращает персонаж из абстракции в реальность и даёт возможность ребёнку представить себе героя как живого, активизируя его словарный запас, развивая творчество, навыки диалогической речи. Работа над пересказом, рассказом становится также более эффективной. Пересказ рассказа не по сюжетной картинке, а по объёмному образу декораций из конструктора, помогает ребёнку лучше осознать сюжет, что делает пересказ более развёрнутым и логичным.

III этап – заключительный (контрольный).

Для подтверждения гипотезы об эффективности использования кружковой работы по робототехнике в развитии связной речи старших дошкольников, необходимо было сравнить результаты констатирующего и контрольного экспериментов. Контрольный этап исследования содержал те же методики изучения речи детей, что и на констатирующем этапе.

В первой серии контрольного эксперимента по методике О.С. Ушаковой в качестве литературного материала мы также использовали русскую народную сказку, но уже другую – «Зимовье».

По результатам 1 серии контрольного этапа в экспериментальной группе были получены следующие результаты: высокий уровень - 20%; средний уровень - 80%; низкий уровень - 0%. В контрольной группе динамики не выявлено.

Во второй серии контрольного эксперимента с целью изучения динамики развития связной монологической речи было проведено повторное исследование по методике Т.И. Гризик. По данным этой методики контрольного эксперимента результаты по показателям связной речи также заметно улучшились.

По результатам второй серии в экспериментальной группе детей были получены следующие результаты: низкий уровень – 0%, средний уровень – 80%, высокий уровень – 20%. В контрольной группе: низкий уровень – 30%, средний уровень – 70%, высокий уровень – 0%.

По методике В.В. Гербовой «Исследование связной диалогической речи детей» также выявлена динамика. В экспериментальной группе: низкий уровень – 0%, средний уровень – 80%, высокий уровень – 20%. В контрольной группе: низкий уровень – 30%, средний уровень – 70%, высокий уровень – 0%.

Состояние связной речи у детей контрольной и экспериментальной группы на контрольном этапе эксперимента значительно отличается. Полученные данные свидетельствуют о положительной динамике в развитии у детей экспериментальной группы навыка участия в диалоге и монологе, вследствие проведения комплекса формирующих занятий по развитию связной речи средствами кружка «Робототехника».

**Выводы.** На основании глубокого изучения проблемы и анализа научно-методической литературы, можно сделать следующие выводы:

1. Использование робототехники позволяет обогатить речевой опыт ребенка. В ходе её использования дети познакомились с эффективной средой предоставления и передачи речевой информации.

2. Применение кружковых занятий по робототехнике – источник развития не только навыков связной речи детей, но и их умственных способностей, а также творчества в старшем дошкольном детстве.

3. Овладение детьми на формирующем этапе прочными речевыми навыками способствовало развитию умения ясно и образно выразить мысль, достаточного запаса слов, а также умению слушать и понимать речь других.

**Литература:**

1. Развитие речи детей дошкольного возраста / Под ред. Ф.А. Сохина. – М.: Просвещение, 2010. – 223 с.
2. Ушакова, О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. - М.: Владос, 2014. – 288 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М.: Наука, 2012. – 94 с.
4. Короткова, Э.П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию / Э.П. Короткова. – М.: Просвещение, 2014. – 398 с.
5. Гербова, В.В. Занятия по развитию речи в старшей группе детского сада / В.В. Гербова. - М.: Просвещение, 2013. – 175 с.

УДК: 37.00

старший преподаватель Джегистаева Лариса Исаевна  
 ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный)

### ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация.* В статье представлен анализ и выявлена сущность понятий «экологическое воспитание», «экологическое образование» и «экологическая культура». Выявлены цели, принципы и задачи экологического воспитания будущих педагогов дошкольного образования. Обозначены направления деятельности педагогов по экологическому воспитанию дошкольников.

*Ключевые слова:* экологическое воспитание, экологическое образование, профессиональная подготовка, дошкольное учреждение, экологическая культура.

*Annotation.* The article presents an analysis and reveals the essence of the concepts of “environmental education”, “environmental education” and “environmental culture”. The goals, principles and tasks of environmental education of future preschool teachers are identified. The directions of the activities of teachers on environmental education of preschool children are outlined.

*Keywords:* environmental education, environmental education, vocational training, preschool, environmental culture.

**Введение.** Среди важнейших проблем современности, затрагивающих интересы всего человечества и каждого из нас, особое место занимают экологические. Здесь масштабность надвигающихся бедствий такова, что грозит перерасти в катастрофу. Все это актуализирует задачу развития экологического воспитания человечества. Сегодня проблема экологического воспитания разрабатывается разными специалистами: социологами и педагогами, экологами и психологами, методистами и биологами и др.

**Изложение основного материала статьи.** Изучение психолого-педагогической литературы выявило неоднозначность трактовки сущности, структуры и функции экологического воспитания. Дискуссионным является вопрос об определении содержания понятий «экологическое образование» и «экологическое воспитание». Большинство исследователей (Г.Б. Барышникова, Н.В. Гатих, Н.Ю. Соловьева и др.) [2, 4, 10] экологическое воспитание рассматривают в качестве составляющей экологического образования. Следовательно, в данном понимании понятие «образование» они считают более общим, чем «воспитание». Существует и такая точка зрения, когда экологическое образование признается как таковое, и в этом случае считается, что воспитание может быть только природоохранительным. Так, Ш.Ш. Хамзина [13] видит его как целенаправленный процесс формирования ответственного отношения обучающихся к окружающей природной среде во всех видах общественно-трудовой деятельности и общения с природой. А отсюда общая цель экологического образования, по мнению автора, заключается в формировании системы научных знаний, ценность ориентаций, взглядов и убеждений, которые обеспечивают становление ответственного отношения обучающихся к окружающей среде во всех видах их деятельности. Аналогичной позиции придерживается и Н.М. Владимиров [3]. Характеризуя состояние проблемы как неудовлетворительное, она разрабатывает основные направления совершенствования содержания и структуры экологического воспитания в современной концепции.

Цели, принципы и задачи экологического воспитания при подготовке педагога раскрывает А.В. Керимова [5]. По его мнению, ядро этой системы составляют четыре взаимосвязанных компонента: познавательный, ценностный, нормативный, деятельностный. Автором выделяются пять уровней экологической образованности: от уровня заинтересованности – ознакомления – озабоченности – убежденности – до уровня активного действия.

«Экологическое воспитание», как считает Т.П. Кучай [6], понятие новое и потому в педагогической и методической литературе освещено слабо. Данный процесс, по мнению автора, предполагает «формирование всесторонне развитой личности, понимающей зависимость человека от общества, природы, необходимость сохранения и улучшения последней, умеющей ценить прекрасное в окружающем мире и обладающей чувством гражданской ответственности перед современниками и будущими поколениями».

Целью экологического воспитания, по мнению Г.Б. Барышниковой, В.П. Соломина, Н.Д. Андреевой и др. [2, 11], должно выступать формирование у обучающихся ответственного отношения к природе. При этом особую значимость занимает вопрос о целесообразности изучения объекта экологического воздействия. Только в этом случае «вся система экологического воспитания направлена на формирование экологических параметров личности. В процессе воспитательного воздействия целесообразно иметь характеристики уровня экологической культуры личности. Это позволяет подобрать необходимые методы и формы экологического воспитания и применять их более эффективно».

С позиции социальной философии, экологическое воспитание понимается как процесс систематического, целенаправленного и основанного на научно-материалистическом мировоззрении воздействия на человека с целью развития у него определенных систем чувств, способностей, навыков, представлений понятий и взглядов, необходимых для сознательного отношения к природе, рационального использования и охраны ее ресурсов в интересах всего общества и человека (Т.П. Кучай, Л.А. Саенко, Ш.Ш. Шамзина и др.) [6, 8, 13]. В энциклопедическом словаре экологическое воспитание определено как формирование у человека сознательного восприятия окружающей природной среды, убежденности в необходимости бережного отношения к природе, разумного использования ее богатств, естественных ресурсов.

Как отмечают С.В. Бобрышов, Е.Г. Шаронова и др. [1, 12], экологическое воспитание - это социально-педагогический процесс, направленный на осмысление человеком знаний научных основ природопользования, на приобретение необходимых убеждений и навыков, нравственных принципов и выработку активной жизненной позиции в области охраны окружающей среды и рационального использования природных ресурсов. Это целенаправленное формирование у людей биологического стиля мышления необходимых экологических, юридических, нравственных, эстетических взглядов на природу и место в ней человека, научного понимания проблем экологизации материальной и духовной деятельности

общества в осуществлении мероприятий по охране природы и рациональному использованию ее ресурсов.

По мнению В.П. Соломина и Н.Д. Андреевой [11], в системе экологического воспитания будущего педагога необходимо решить две основные задачи: 1) воспитывать убеждение (готовность) в необходимости соблюдать экологические нормы и правила в личном поведении и деятельности; 2) формировать жизненную позицию в решении экологических проблем, в личной деятельности нетерпимо относиться к проявлениям безответственного отношения к окружающей среде.

Исходя из выше обозначенного, понимания экологического образования, можно описать такими категориями, как «сознание - мышление - знание - деятельность», а базисными категориями, отражающими экологическое воспитание, в этом случае будут такие понятия, как «ценности - отношение - поведение - деятельность». Таким образом, экологическое образование нацелено на понимание и осмысление причинно-следственных связей в системе «природа - человек - общество», что в каждом конкретном случае позволяет регулировать взаимосвязь общества, человека и природы. Здесь можно сказать, что результатом экологического образования являются не только экологические знания, но и определенный стиль мышления - экологический. Экологическое воспитание связано с целенаправленным воздействием на духовно-нравственное развитие личности, а тот или иной уровень экологической культуры будущих педагогов, в основе которой лежит ответственное отношение к природной среде, есть не что иное, как общественная и личная ценность.

Экологическое воспитание является фундаментом, на котором формируется экологическая культура личности педагога. Изучение педагогической литературы позволило выявить неоднозначность понимания экологической культуры. В большинстве публикаций она понимается как система знаний человека о закономерностях взаимодействий природы и общества, перешедших в его убеждения, ценностные интересы и определяющих его практическую деятельность в социоприродной среде. Так, например, Е.Г. Шаронова [12] считает, что уровень экологической культуры характеризуется усвоением научных знаний, сформированностью убеждений, этическими и эстетическими чувствами, практической деятельностью. По мнению Н.Ю. Соловьевой [10], экологическая культура есть динамическое единство экологических знаний, положительного отношения к этим знаниям и реальной деятельности человека в окружающей среде.

В системе подготовке педагога особое внимание следует уделить их будущей деятельности. Мы в этом плане придерживаемся, мнения Л.А. Саенко и Е.И. Зритневой [9] о том, что воспитание экологической культуры не может ограничиваться системой чисто практических мероприятий, т.е. формированием умений и навыков. И хотя практические навыки общественно-полезной природоохранительной деятельности в жизни будущего педагога ДО необходимы и формировать такие навыки нужно, проблема здесь состоит в том, чтобы эти умения и навыки были осмыслены и передавались воспитанникам дошкольных учреждений.

Как уже отмечалась ранее, для нашего исследования особый интерес представляла концепция экологического воспитания педагогов, разработанная Б.Т. Лихачевым, Н.С. Дежниковой, И.В. Цветковой и др. (в дисс. Н.М. Владимировой) [3]. Здесь под экологическим воспитанием ученые понимают систему специальных знаний и усвоение способов деятельности, ориентированных на совместимость с природой. Такая культура строится на эмоциональной отзывчивости и чувстве ответственности личности за состояние окружающей среды, стремлении жить в созвучии с нею, строгом соблюдении личностью правовых законов.

Б.Т. Лихачев трактует экологическую культуру педагога как новое психическое образование, органично связанное с личностью в целом, ее различными сторонами и качествами. Исходным в этой концепции, по мнению Н.С. Дежниковой, является понимание экологии как способа нового видения мира и себя в нем. Ведущая идея заключается в том, что эффективность экологического воспитания детей во многом определяется состоянием экологической культуры педагога.

В.П. Соломин и Н.Д. Андреева [11] считают, что экологическое воспитание педагога ДО, в плане экологической культуры, протекает успешно тогда, когда его «технология одновременно направлена на такие сферы личностного развития, как познавательную, повышающую экологическую грамотность студента; эмоциональную, обогащающую их чувственный опыт; деятельностную, стимулирующую их экологическую инициативность».

В педагогической литературе появились публикации, которые рассматривают проблемы нравственного отношения к природе [7, 9]. Так, например, по мнению А.В. Керимовой [5], задача педагога ДО заключается, прежде всего, в воспитании ребенка, в стремлении помочь ему познать себя, установить правильные отношения с природным и социальным окружением. Основой построения экологического воспитания следует считать принцип: «думать глобально, действовать локально». Данный принцип предполагает переход от простого к сложному. Воспитание нового отношения к миру, формирование элементов экологической культуры у детей начинается с наиболее простого и доступного - своего дома и соответственно образа жизни. Большое значение в экологическом воспитании молодого поколения придается формированию эмоционального отношения к экологическим проблемам. У детей необходимо воспитать чувство единства со всем миром, стимулировать изменение модели поведения: переход к простому образу жизни, снижению уровня потребностей и запросов. Необходим любой прямой контакт с природой, причем акцент необходимо делать на экономической целесообразности природоохранного поведения.

**Выводы.** Цель экологического воспитания педагога ДО ученые видят в том, чтобы способствовать развитию новой экологически целесообразной культуры поведения в окружающей среде и гражданской ответственности, за сохранение ее качественных параметров в процессе усвоения знаний, отношений, ценностных ориентации, а также умений принимать решения и разрешать экологические проблемы. Педагоги ДО должны способствовать формированию у дошкольников разносторонней экологической культуры, что признается международным педагогическим сообществом важнейшим результатом деятельности образовательных учреждений в настоящий период.

Таким образом, в рамках новой педагогики, основной целью экологического воспитания педагога на первое место выдвигается развитие экологически культурной личности. В настоящее время в России экологическое образование официально принято, как одно из приоритетных направлений совершенствования природоохранительной политики. Это закреплено Конституцией РФ «Об охране окружающей природной среды», «О Государственной стратегии РФ по охране окружающей среды и обеспечению устойчивого развития», законом РФ «Об образовании». Также в целях преодоления в сознании людей потребительских мотивов в отношении к природе и ее ресурсам Правительством РФ было принято специальное постановление от «О мерах по улучшению экологического образования населения». Эти документы обеспечивают правовую

базу работы педагога по экологическому образованию и воспитанию воспитанников ДОУ.

#### **Литература:**

1. Бобрышов С.В., Саенко Л.А. Компетентностный и знаниевый подходы в профессиональном образовании: проблемные вопросы понимания и реалии применения // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2016. № 5 (109). С. 16-22.
2. Барышникова Г.Б. Моделирование системы экологического образования студентов направления «педагогика» (бакалавриат) // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2010. № 9. С. 277-281.
3. Владимиров Н.М. Формирование готовности будущих учителей к экологическому воспитанию школьников: Дис... канд. пед. наук. – Сургут, 2004. – 239 с.
4. Гатих Н.В. Экологическое образование и воспитание студентов педагогического колледжа // Образование. Карьера. Общество. 2011. № 1 (30). С. 57-59.
5. Керимова А.В. К вопросу подготовки будущих учителей к экологическому образованию детей дошкольного возраста // Мир науки, культуры, образования. 2012. № 2 (33). С. 71-73.
6. Кучай Т.П. Осуществление экологического воспитания учеников - главная мировая проблема // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2010. № 2 (2). С. 81-84.
7. Саенко Л.А., Кулаева З.Т. О формировании нравственных ценностей студенческой молодежи // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2018. № 1. С. 93-97.
8. Саенко Л.А. Формирование образа педагога-профессионала в вузе / Корпоративный и персональный имидж в дискурсе межкультурных и социальных коммуникаций. Материалы первой Международной конференции. Под научн. ред. проф. Е.А. Петровой. – Москва: Академия имиджологии, 2014. С. 193-196.
9. Саенко Л.А., Зритнева Е.И. Анализ факторов, приводящих к деструкции профессиональной социализации обучающихся // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 3 (70). С. 70-71.
10. Соловьева Н.Ю. Подготовка студентов педагогического вуза к осуществлению экологического воспитания школьников: Дис. ... канд. пед. наук. – Липецк, 1999. – 183 с.
11. Соломин В.П., Андреева Н.Д. Экологизация профессиональной подготовки студентов как насущная проблема высшего педагогического образования // Вестник Мининского университета. 2015. № 2 (10). С. 21.
12. Шаронова Е.Г. Социально-экологическое воспитание будущего учителя в воспитательной системе вуза // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 5. С. 185.
13. Хамзина Ш.Ш. Постдипломное образование как фактор развития непрерывного экологического образования // Национальная Ассоциация Ученых. 2015. № 9-1 (14). С. 92-94.

**Педагогика**

**УДК: 378.09**

**кандидат педагогических наук Дубинин Дмитрий Юрьевич**

Федеральное казенное учреждение дополнительного профессионального образования «Кировский институт повышения квалификации работников Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Киров)

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТРЕЛКОВОГО ТРЕНАЖЕРА «СКАТТ» НА ЗАНЯТИЯХ ПО ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКЕ С СОТРУДНИКАМИ УИС**

*Аннотация.* В статье отражены результаты исследования определения эффективности использования стрелковых тренажерных комплексов «СКАТТ» в процессе обучения для формирования умений в выполнении прицельного выстрела, основы стрельбы из стрелкового оружия, раскрываются аспекты теоретической и методической подготовки сотрудников уголовно-исполнительной системы, основные положения организации занятий по огневой подготовке, правила ведения огня, применяется специальная терминология.

*Ключевые слова:* боевая стрельба, огневая подготовка, стрелковый тренажер «СКАТТ», обучение, оружие, тренировка, уголовно-исполнительная система.

*Annotation.* The article reflects the results of studies determining the effectiveness of the use of shooting simulators «SCUTT» in the learning process for groups of abilities in the performance of aimed shot, the basics of shooting from small arms, the disclosed aspects of theoretical and methodological training of employees of criminally-Executive system, the main provisions of the organization of classes for fire training, rules of fire, use special terminology.

*Keywords:* combat shooting, fire training, shooting simulator «SCUTT», training, weapons, training, criminal Executive system.

**Введение.** Боевая стрельба – это сложно-координационная деятельность, в которой достижение успеха зависит не только от мастерства сотрудника, технической оснащенности, но и от психологической подготовки.

Специфика профессиональной деятельности предъявляет определенные требования к человеку, с учетом его типологических особенностей нервной деятельности (сила, подвижность, уравновешенность и т.п. нервных процессов), к анализаторам (тактильной чувствительности, вестибулярной устойчивости и др.), к уровню развития физических качеств (выносливость, быстрота, ловкость и др.). Особые требования к развитию этих качеств повышаются, когда дело касается деятельности сотрудников УИС, которым приходится применять огнестрельное оружие. Несоответствие уровня подготовки требованиям практической деятельности порождает психологические барьеры при применении мер стрелкового оружия.

От особенностей подготовки сотрудников УИС по правовой и огневой подготовке зависит качество принимаемых решений оперативно-служебных задач личным составом.

Таким образом, огневая подготовка сотрудников УИС является ключевым моментом в процессе обучения.

К первоочередным задачам проведения занятий по огневой подготовке относятся:

- обучение сотрудников профессиональным знаниям, умениям и навыкам для результативного выполнения поставленных служебно-боевых задач;
- адаптация личного состава к экстремальным условиям службы в подразделении;
- целенаправленное и методичное развитие и совершенствование специальной, боевой и физической готовности сотрудников к различным нестандартным условиям несения службы.

**Изложение основного материала статьи.** В статье раскрывается эффективность использования стрелковых тренажерных комплексов в процессе обучения для формирования умений в выполнении прицельного выстрела, основы стрельбы из стрелкового оружия, раскрываются аспекты теоретической и методической подготовки сотрудников, основные положения организации занятий по огневой подготовке, правила ведения огня, применяется специальная терминология.

Для работы с тренажером стрелок закрепляет на оружии датчик, который постоянно с высокой точностью следит за перемещениями оружия относительно мишени.

Информация от датчика поступает в компьютер, где преобразуется программой «СКАТТ» и отображается в виде траектории перемещения точки прицеливания на фоне мишени. Момент выстрела фиксируется на экране в виде пробойны. Вся информация о прицеливании и координаты пробойны сохраняются в памяти компьютера для следующего анализа.

Таким образом, возникает эффект обратной связи, когда стрелок может выявить свои ошибки. Допущенные во время прицеливания в момент выстрела.

В основе конструкции тренажеров «СКАТТ» лежит принцип определения координат при помощи инфракрасного излучателя, размещенного в корпусе электронной мишени, и приемника инфракрасного излучения, закрепляемого на оружии. Данные с приемника (сенсора) поступают в вычислительный блок тренажера, который преобразует их для последующей передачи в персональный компьютер. Попадая в компьютер, данные обрабатываются программой «СКАТТ», которая отображает их на экране монитора в виде траектории прицеливания и расположения пробойны на мишени.

Применение тренажера позволяет сократить время объяснения техники выполнения выстрела и повышает эффективность обучения слушателей. Преподаватель в режиме реального времени может наблюдать весь процесс производства выстрела каждым обучаемым.

На экране монитора компьютера отображается траектория прицеливания. Контроль правильности прицеливания позволяет своевременно влиять на качество выстрела, не допуская возникновения ошибки у обучаемых.

Технические средства обучения – комплекс светотехнических и звуковых учебных пособий и аппаратуры, используемый для активизации процесса обучения. Существуют оборудованные комплексами технических средств обучения автоматизированные аудитории (классы). Технические средства обучения увеличивают наглядность обучения, делают доступным к восприятию материал, который при обычных методах обучения не может быть продемонстрирован, повышают темп обучения, создают условия для осуществления исследовательского метода преподавания и индивидуализации процесса обучения.

Систематические занятия по огневой подготовке ставят целью полноценное развитие и закрепление ранее изученного материала. Освоение техники стрельбы происходит в процессе овладения специальными знаниями, умениями, навыками и совершенствования их. Таким образом, обучение и тренировка составляют две стороны единого педагогического процесса.

Занятие на стрелковом тренажере можно отнести к «технической» тренировке, т.е. это тренировка без патронов. Тренировка без патронов – высокорезультативная форма подготовки, она не может быть заменена другой формой работы, в том числе и практической стрельбой. «Техническая» тренировка необходима стрелкам всех уровней подготовленности. С ее помощью решаются следующие задачи:

- развитие силовой выносливости руки;
- совершенствование устойчивости оружия;
- развитие личного контроля;
- разучивание управления спуском;
- управление вниманием;
- отработка согласованности действий в комплексном выполнении выстрела.

Тренировка без патронов должна занимать большую часть времени на занятии. Именно при такой тренировке формируются временные нервные связи, которые в дальнейшем определяют наличие устойчивого условного рефлекса на внешние раздражители. На начальном этапе обучения тренировке без патрона следует уделять особое внимание с целью выработки правильных первичных навыков стрельбы. Однако тренировка вхолостую не теряет своего значения с ростом мастерства. Как показывает практика, стрелки более высокой квалификации большую часть времени на тренировке уделяют именно работе без патрона.

В учебно-тренировочном процессе необходимо учитывать общепедагогические принципы и методы, присущие процессу обучения технике стрельбы. Принцип наглядности имеет непосредственное отношение к процессу обучения. Наглядность ускоряет создание представлений и тем самым облегчает процесс усвоения. Через зрительный анализатор в процессе работы на тренажере «СКАТТ» видна объективная картина качества выполнения элементов прицеливания, спуска курка и т.д. Принцип систематичности заключается в необходимости изложения материала в определенной последовательности. Бессистемное и хаотичное преподнесение материала замедляет ход обучения и делает его малоинтересным и скучным.

В обучении стрельбе из пистолета, со сложным содержанием элементов, важно построить процесс обучения таким образом, чтобы изучить элементы техники стрельбы их правильное выполнение, а потом осваивать их и совершенствовать, используя учебное оружие и тренажер «СКАТТ» как на практических занятиях, так и во время самоподготовки. При этом тренажер позволяет оценить степень выполнения отдельных элементов не только преподавателю, но и обучаемому. Принцип непрерывности заключается в систематическом использовании на всех занятиях по огневой подготовке полученных знаний и умений, что позволяет укрепить двигательные навыки и мышечную память.

Из многих методов, которые могут быть рекомендованы для проведения занятий по различным разделам огневой подготовки, руководитель занятий сам разбирается в соответствии со своими знаниями, особенностями обучаемых и другими условиями те приемы и методы, которые смогут обеспечить наилучшую подготовку

личного состава. Отдавая предпочтение тем или иным приемам, руководитель занятий должен помнить, что нет и не может быть универсального метода обучения.

Разнообразие в методах и приемах преподавания – необходимое условие успешного обучения. Основным методом начального обучения является целостно-раздельный. Сущность его заключается в следующем: в начале стрелок знакомится с техникой стрельбы в целом, потом разучивает отдельные элементы техники и затем вновь изучает технику стрельбы в целом на более качественном уровне с учетом приобретенного опыта.

В обучении стрельбе из пистолета широко применяются методы общей педагогики, в частности методы использования слова (словесные методы), методы обеспечения наглядности (наглядные методы), практическое упражнение и тренировка.

В огневой подготовке применяются следующие словесные методы:

1. Дидактический рассказ. Представляет собой изложение учебного материала в повествовательной форме.

Описание – это способ создания у занимающихся представления о действии.

Объяснение – метод представляет собой последовательное, строгое в логическом отношении изложение преподавателем сложных вопросов, например, понятий, правил мер безопасности и т.д.

Разбор – форма беседы, проводимая преподавателем с занимающимися после выполнения двигательного задания, где намечаются пути дальнейшей работы по устранению выявленных ошибок и совершенствованию достигнутого.

2. Метод непосредственной наглядности. Предназначен для создания у обучаемых правильного представления о технике выполнения двигательного действия (упражнения). Непосредственный показ (демонстрация) движений инструктором (преподавателем) всегда должен сочетаться с методами использования слова.

3. Методы опосредованной наглядности создают дополнительные возможности для восприятия занимающимися двигательных действий с помощью предметного изображения. К ним относятся: демонстрация наглядных пособий, учебных видеофильмов и др.

4. Методы направленного прочувствования двигательного действия направлены на организацию восприятия сигналов от работающих мышц, связок или отдельных частей тела. К ним относятся:

1) направляющая помощь преподавателя при выполнении двигательного действия с оружием;

2) медленное и быстрое выполнение элемента в целом и по частям с использованием оружия, а также упражнений для проверки правильного его выполнения;

3) фиксация положений тела и его частей в отдельные моменты двигательного действия с оружием.

Практическое упражнение – это многократное сознательное выполнение обучаемыми приема (действия) с оружием. Особым видом метода практического упражнения является тренировка. Тренировка применяется уже после освоения обучаемыми практического приема (действия) с целью доведения выполнения приема до автоматизма и выработки у обучаемых практических навыков.

Выполнение меткого выстрела требует от стрелка строго определенных действий. Все эти действия: изготовка, прицеливание, задержка дыхания, нажатие на спусковой крючок, составляют основу техники стрельбы, являются обязательными элементами и находятся в тесной взаимосвязи. При изучении отдельного элемента техники выстрела должна соблюдаться определенная последовательность: ознакомление, практическое разучивание, закрепление и совершенствование элемента.

В обучении технике стрельбы из пистолета можно выделить три этапа:

Первый этап – изучение хватки пистолета отдельно от изготовки, изготовки для стрельбы, управления дыханием, собственно прицеливание (совмещение прицельных приспособлений), и последующее наведение и удержание оружия на мишени.

Второй этап – обучение управлению спуском отдельно от изготовки, а затем одновременно с ней.

Третий этап – освоение прицеливания и управления спуском, т.е. обучение технике выполнения прицельного выстрела в целом. Естественно, что начинающий стрелок на первых занятиях и стрельбах допускает значительное количество ошибок, и если их вовремя не исправить, они будут повторяться и могут превратиться во вредные навыки, от которых в дальнейшем трудно будет избавиться. С чем мы и сталкиваемся при проведении занятий с сотрудниками. Поэтому особое внимание следует обратить на начальную подготовку стрелка (с использованием стрелковых тренажеров «СКАТТ»), которая включает в себя навыки правильного удержания оружия, т.е. хватки, изготовки, прицеливания, обработки спуска без ограничения времени. Являясь основой меткой стрельбы, правильно выполняемые эти элементы, дают базу для совершенствования скоростной стрельбы во всех ее вариантах.

Применение стрелкового тренажера «СКАТТ» в обучении точной стрельбе, без ограничения времени на выстрел – это то, что помогает освоить технику стрельбы с исключением ошибок, допускаемых при стрельбе боевыми патронами. Обучение состоит из двух этапов:

первый этап – работа с оружием без патронов или с учебным оружием:

– обучение различным способам удержания пистолета одной и двумя руками;

– обучение различным изготовкам для стрельбы;

– обучение правильному спуску курка с боевого взвода (далее – спуск);

– обучение прицеливанию.

Первый этап обучения состоит из трех занятий. На первом занятии обучаемые должны понять, что означает правильное прицеливание, обработка спуска, а также уяснить, какие способы изготовок и хваток существуют. Поэтому перед началом выполнения упражнений преподаватель демонстрирует выстрел с одной и двух рук в целом; дает понятие «выстрела выполненного технически правильно», а затем подробно, раздельно по элементам, рассматривает выстрел:

1) «хватки» (способы удержания оружия одной рукой и двумя руками);

2) изготовки для стрельбы из положения стоя, сопровождая свои действия рассказом и объясняя, в какой ситуации предпочтительнее пользоваться той или иной хваткой и изготовкой;

3) принцип правильного прицеливания с демонстрацией его;

4) спуск курка с боевого взвода (т.е. демонстрирует положение пальца на спусковом крючке, в зависимости от индивидуальных особенностей стрелка, и работу указательного пальца при нажатии на спусковой крючок).

При этом рассказ должен быть понятным для обучаемых, а показ действий – правильным.

На втором и третьем занятии обучаемые с помощью учебного оружия и тренажера «СКАТТ» формируют и развивают целостное представление о двигательных действиях по производству выстрела. На втором этапе обучаемые развивают умение производить правильный выстрел с помощью тренажера по условиям подготовительных упражнений (закрепляют полученные навыки на практических занятиях стрельбой боевыми патронами).

Второй этап – выполнение подготовительных упражнений с боевым оружием и патронами. В дальнейшем используя стрелковый тренажер «СКАТТ», наряду с отработкой отдельных элементов совершенствуется техника стрельбы в целом, с одновременным развитием необходимых сотруднику физических и психических качеств. Упражнения отрабатываются до автоматизма и только в том случае, когда значительное количество холостых выстрелов перейдет в определенное качество, есть смысл переходить к стрельбе с патроном. Если же приступить к стрельбе после короткого объяснения, то эффект от таких занятий будет минимальным, а затраты на обучение не будут оправданы. Тренировка без патронов призвана выработать «чувство оружия» и твердые навыки приведения в действие всех частей и механизмов. Поэтому прежде чем приступить к стрельбе и новички, и опытные сотрудники тренируются с использованием стрелковых тренажеров. Обучаемый сам контролирует свои действия. Руководитель стрельбы также может в любой момент проконтролировать выполнение упражнения и вовремя исправить допущенные ошибки. Использование стрелкового тренажера делает тренировку без патронов наглядной, понятной, интересной и результативной.

**Выводы.** Таким образом, преимуществами стрелкового тренажера «СКАТТ» на занятиях по огневой подготовке с сотрудниками уголовно-исполнительной системы являются:

- безопасность в обращении, что обусловлено отсутствием боевого оружия и боеприпасов;
- многократные повторения стрелковых упражнений, что повышает интенсивность учебного процесса;
- большой объем информации о характеристиках выстрела, что обуславливает высокую эффективность формирования техники прицельного выстрела у обучаемых;
- моделирование условий, свойственных оперативно-служебной деятельности сотрудников УИС.

#### **Литература:**

1. Об оружии: Федеральный закон от 13.12.1996 № 150 // СЗ РФ. 1996. № 51. ст. 4973.
2. Об учреждениях и органах, исполняющих уголовные наказания в виде лишения свободы: Федеральный закон от 21.07.1993 № 5473-1 // СПС «Консультант Плюс».
3. Об утверждении Курса стрельб из стрелкового оружия для сотрудников уголовно-исполнительной системы: приказ Минюста России от 26.02.2006 № 24.
4. Об утверждении Наставления по организации профессиональной подготовки сотрудников уголовно-исполнительной системы: приказ Минюста России от 27.08.2012 № 169.
5. Архипов С.Н. Использование стрелкового тренажера СКАТТ на занятиях по огневой подготовке с сотрудниками спецподразделений // Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2014.
6. Гребенюк С.П. Приемы и правила стрельбы из 9-мм пистолета Макарова (ПМ) и 7,62-мм автомата Калашникова (АКМ), Рязань, 2004.
7. Торопов В.А., Огневая подготовка: Учебник / Под общ. ред. В.П. Сальникова. СПб.: Санкт-Петербургский университет МВД России, 2000. 368 с.
8. Шестаков М.П. Методика организации и проведения занятий по огневой подготовке: Учебно-методическое пособие, Новокузнецк, 2010.
9. Щипин А.И., Ковшов Н.В., Шестопалова Е.В., Дьяков Е.Ю. Огневая подготовка в органах внутренних дел: Учебно-методическое пособие. М., 2005. 28 с.
10. Минин Р.А. Стрельба из пистолета: Учебно-методическое пособие. М., 1954.
11. Северин Н.Н., Клыкова Е.В. Некоторые аспекты совершенствования методики проведения занятий по огневой подготовке // Могилевский институт МВД, 2016.
12. Сергеев В.А. Современные технологии, применяемые в огневой подготовке // Труды академии управления МВД России, 2013.

**Педагогика**

**УДК:378.2**

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры туризма и физической культуры Егорова Елена Николаевна**

**ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар)**

### **ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ КУЛЬТУРНОГО ТУРИЗМА К РАБОТЕ В КОНТЕКСТЕ EVENT МЕРОПРИЯТИЙ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются актуальные проблемы организации событийного туризма («event tourism»), подготовки бакалавров, будущих менеджеров культурного туризма к данному виду деятельности, который приобретает все большую популярность; определены функции событийного туризма; представлены основные направления подготовки бакалавров.

*Ключевые слова:* событийный туризм, бакалавры, компетенции, функции.

*Annotation.* The article deals with the actual problems of the organization of event tourism ("event tourism"), training of bachelors, future managers of cultural tourism to this type of activity, which is becoming increasingly popular; the functions of event tourism are defined; the main directions of training of bachelors are presented.

*Keywords:* event tourism, bachelors, competencies, functions

**Введение.** Направление подготовки будущих менеджеров туризма связано с особенностями, которые предопределяются социологической сферой их профессиональной деятельности, которая связана с системой «человек-человек». Это: учителя, менеджеры, сотрудники правоохранительных органов и др., чьи профессиональные обязанности связаны с перегрузками, необходимостью переключения с одного вида



деятельности на другой, эмоциональным возбуждением, необходимостью понимания внутреннего состояния людей различных этнических групп, возраста, поликультурных особенностей и др.

Подготовка будущих менеджеров туризма связана с необходимостью формирования профессионально-личностной компетентности, предполагающей освоение теоретических знаний и практических умений, видение своего профессионального поведения в разнообразных ситуациях межличностного взаимодействия. В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (ФГОС ВО) бакалавриат по направлению подготовки 43.03.02 – Туризм, значимыми определяются компетенции, связанные с подготовкой специалистов, готовых к работе в обществе, способных понимать значение гуманистических ценностей, готовых к уважительному и бережному отношению к культурным традициям, толерантному восприятию социально-культурных различий, способных к межличностному взаимодействию с учетом этнокультурных и конфессиональных различий, к предупреждению и конструктивному разрешению конфликтных ситуаций. В группе универсальных компетенций, которыми должен обладать менеджер туризма (УК-5), указано, что он должен «воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этническом и философском контекстах» [7].

В ходе предварительного исследования, нами выявлено, что у бакалавров первых курсов направления подготовки «Туризм» – у 72,5% – отсутствуют представления о их будущей профессиональной деятельности; у 69,6% – отсутствуют навыки межличностного взаимодействия с субъектами среды; у 75,4 % – отсутствуют элементарные знания по событийному туризму. Между тем, выпускникам, осуществляющим деятельность в сфере туризма, необходимо будет взаимодействовать с различными субъектами поликультурной среды региона. В связи с этим важнейшими задачами подготовки менеджеров туристического бизнеса становится создание условий для реализации полноценной профессиональной деятельности и получения практических навыков, способствующих эффективной работе по реализации основных положений культурного туризма.

**Изложение основного материала статьи.** Новое качество подготовки будущего менеджера сферы туризма в вузе обуславливает потребность в разработке научно-технологического и практического обеспечения опережающей подготовки бакалавров, выбор и реализацию технологий практико-ориентированной подготовки, использование современных информационно-образовательных ресурсов, ориентации на конкретные рабочие места. На современном этапе развития социокультурной сферы туристский бизнес испытывает потребность в менеджерах, готовых осуществлять организацию культурного туризма. В реализации образовательной программы по подготовке менеджеров, способных работать в новых социокультурных условиях, заинтересованы сами бакалавры, стремящиеся к расширению диапазона конкурентоспособных возможностей в приобретении знаний и навыков.

Современная практика туризма в России свидетельствует о развитии выездного – outgoing, въездного – incoming и внутреннего – domestic tourism туризма, диктующего спрос на специалистов-бакалавров данной отрасли. В исследованиях последних лет [4; 8] прослеживается тенденция активизации интереса к интерактивным формам отдыха, связанным с интересом к событийному виду культурного туризма.

В процессе подготовки менеджеров сферы туризма превалирует монодисциплинарный подход, рассматривающий туризм как однородное целое. Вместе с тем, культурный туризм в условиях поликультурного региона представляет сложную структуру. На сегодняшний день, высшие учебные заведения запаздывают с разработкой междисциплинарных учебных курсов, отражающих современные тенденции развития событийного культурного туризма, потребность в котором возрастает [6]. Вместе с тем, бакалавры в процессе обучения в вузе, осваивая азы менеджмента, ориентированы на освоение навыков событийного культурного туризма, участвуют в проведении крупных международных культурных программ и акций. Событийный туризм в работах отечественных авторов трактуется как «неотделимая часть всего туризма, направленная на посещение дестинации в определенное время, связанное с каким-либо событием, мероприятием в жизни сообщества или общества» при этом подчеркивается, что данное мероприятие отличается «своим многообразием, значимостью..., а также характеризующихся кратким периодом существования» [2].

Ярким событием культурного туризма стал выставочный комплекс «Атамань» в Краснодарском крае, выполняющий несколько функций: просветительскую, направленную на сохранение исторической памяти; историко-культурологическую, способствующую сохранению и развитию национальных культурных традиций, песенного и танцевального искусства народов, проживающих на данной территории, изучения истории, быта и ремесел. «Атамань» является эффективной учебной площадкой для реализации профессиональных компетенций будущих менеджеров туризма. В рамках исторического выставочного комплекса, проводятся различного рода мероприятия, формирующие этнокультурное мировоззрение у туристов, которые знакомятся с традиционными ремеслами Кубани, со старинным певческим искусством, казачьими обрядами, костюмами и пр. Изучение основных направлений культурного туризма на реально существующей выставочной площадке, сопровождалась разработкой методического материала для бакалавров данного профиля, выстроенного по следующим направлениям:

- разработка и внедрение новых форм взаимодействия в условиях культурного туризма, с определением целевых ориентиров развития этнокультурного комплекса [5];
- междисциплинарная интеграция, включающая знания различных областей наук (история, культурология, фольклор, менеджмент, экономика и пр.);
- научно-исследовательская, способствующая приобретению бакалаврами навыков изучения экскурсионного направления, гостеприимства, в организации и проведении мастер-классов, семинаров, конференций [3].

Методическое содержание образовательных дисциплин по событийному туризму, подготовленных для прохождения бакалаврами производственной практики, ориентировано на освоение мирового туристского рынка с использованием материалов на всех ведущих языках мира, предоставления подробной информации о сроках проведения фестиваля, его программе, справочной информации, контактах. В то же время результаты проведенного нами исследования показали, что будущий менеджер сферы туризма, помимо специальных профессиональных компетенций, нуждается в подготовке, предполагающей приобретение опыта межкультурного взаимодействия с представителями иносоциокультур. В рамках организации событийного туризма в ходе прохождения практики студенты-менеджеры на деле усваивают систему профессиональных норм, правил, что способствует в дальнейшем эффективно осуществлять профессиональную деятельность.

Понятие «event tourism» (событийный туризм) важнейший мотивирующий фактор в туризме, ибо оказывает влияние на конкурентоспособность туристского бизнеса. Событийный туризм как туристическая отрасль обсуждается научным сообществом уже более двух десятилетий. Говоря о событийном туризме, авторы рассматривают виды ивентов, выполняющих следующие функции: «привлечение туристов (особенно в низкий сезон); ускорение возрождения городов; увеличение туристской вместимости дестинации и развития инфраструктуры туризма; формирование благоприятного имиджа дестинации и внесение вклада в развитие территории как благоприятного места для проживания, работы и инвестирования» [1, с. 168].

Одним из направлений событийного туризма становится организация фестивалей, определяющего необходимость приобретения навыков театрализации в их проведении [9]. Однако большинство проводимых мероприятий ориентировано на то, что туристы будут представлять лишь зрительскую аудиторию. В процессе разработки стратегии осуществления производственной практики будущих менеджеров туризма в контексте выставочного комплекса «Атамань», театрализация направлена на вовлечение туристов в проводимые действия. Комплекс «Атамань» представляет собой большую концертную площадку, на которой проводятся мероприятия, связанные с искусством разных народов. Массовые театрализованные действия открывают широкий простор для развития творческого потенциала будущих менеджеров по туризму, предоставляют возможности овладения навыками сценографии. Это: разработка сценария; «привязка» действия к ландшафтным особенностям местности; описание самого мероприятия с ориентацией на целевую группу туристов (возраст, этнокультурные и гендерные особенности, условия проживания и пр.). Как свидетельствует практика, туристы, вовлеченные в активное действие, приобретают яркие впечатления, формируют свое эмоциональное отношение, поведенческий опыт взаимодействия с этнокультурными традициями других народов. При организации подобных мероприятий, бакалавры приобретают незаменимый опыт воплощения сценического действия, поддержки его темпоритма, привлечения туристов на различные сценические площадки с исполнением роли исполнителя народных песен, сценического действия, хореографической постановки или сюжетной игры, воспроизводящих особенности быта отдельного этноса. При организации подобных фестивалей на площадках комплекса «Атамань», все действия должны иметь логическое построение, органичное сценическое воплощение, в рамках которых проявляется латентно-педагогическая цель практики, изучаются потенциальные возможности и личностные характеристики бакалавров:

- формируются установки на необходимость осуществлять свою деятельность в предлагаемых обстоятельствах;
- моделируются ситуации, требующие быстрого переключению внимания и действия;
- активизируется творческое воображение.

Участие в деятельности выставочного комплекса «Атамань» в рамках производственной практики бакалавров позволило определить направления подготовки будущих менеджеров культурного туризма, сконцентрированных на проектировании данного мероприятия:

- задача, определяющие жанр мероприятия в контексте его социально-географической направленности;
- определение уровня мероприятия, его культурного и социального статуса;
- определение значения мероприятия в системе приоритетов рынка предоставления туристских услуг;
- учет финансовых возможностей;
- обновления видов зрелищного действия в структуре проводимого фестиваля и потенциальной запросов аудитории.

В преддверии участия в мероприятиях, проводимых в рамках выставочного комплекса «Атамань», бакалавры самостоятельно определяют пространственные характеристики фестиваля, которые включают:

- исследование возможностей среды;
- характеристику места проведения фестиваля;
- разработку концепции мероприятия с прогнозированием его восприятия туристами, участниками фестиваля;
- изучение маркетинговой стратегии, учета возможных вложений и экономической выгоды.

Ориентируясь на то, что в рамках выставочного комплекса «Атамань» значимыми представляются музыкальные фестивали, бакалавры разработали основные направления коммерческих мероприятий. Участниками музыкальных фестивалей являются, такие всемирно прославленные коллективы Краснодарского края, как Кубанский казачий хор, ансамбль «Криница», государственный концертный ансамбль танца и песни «Кубанская казачья вольница». Ориентируясь на выдающиеся образцы традиционной культуры, бакалавры проектируют возможные варианты продвижения творчества прославленных коллективов, в том числе, и рекламной продукции. Это:

- рекламные буклеты о творчестве коллективов;
- представление информации о премьерных участниках коллективов;
- голосовая информация о предстоящих мероприятиях фестиваля.

**Выводы.** В рамках подготовки будущего менеджера культурного туризма, способного осуществлять свою деятельности в условиях значимых событий, необходимо сформировать компетентность, которая предполагает наличие способности и готовности к организации PR-мероприятий: проектирование мероприятия, согласование деятельности всех участников проекта, контроль результативности и оценка эффективности сотрудников (практикантов). К специальным компетенциям, получаемым бакалаврами в процессе организации мероприятий в рамках выставочного комплекса «Атамань», можно отнести: навыки и умения проводить презентации, управления проектом, готовность проводить конференции; способность осуществлять деятельности в сфере культуры и искусства; демонстрировать креативное мышление; реализовать способность к поликультурному общению и межличностной коммуникации. Чтобы осуществить проведение мероприятия событийного туризма, организовать театрализованный праздник, бакалавры в рамках факультативных курсов должны получили знания, которые будут способствовать приобретению информации по таким вопросам, как: географические особенности, достопримечательности местности; исторические факты; особенности национальных и культовых обычаев; национальный состав данного региона, инфраструктура и традиции населения; информационное и рекламное обеспечение проводимого мероприятия.

Как представители социономической сферы деятельности, бакалавры, будущие менеджеры культурного туризма в своей практической деятельности формируют такие качества личности, как целеустремленность,

стрессоустойчивость, ответственность, стабильность, быстрая реакция, стремление к наилучшим результатам, толерантность, умение работать в команде.

Событийному туризму, как педагогической проблеме, совсем недавно стали уделять внимание ученые, педагоги-практики. В процессе подготовки будущих менеджеров сферы туризма, необходимо приобретать знания в области обычаев и традиций, что всегда являлось мотивацией для изучения других территорий. Интерес на событийный туризм в России значительно вырос благодаря проведению Олимпийских игр в Сочи. Данный опыт, как и деятельность выставочного комплекса «Атамань», трудно переоценить: это позиционирование страны, продвижение культурных событий на мировой туристский рынок, возможность осуществлять межкультурный диалог. Культурные события постепенно становятся неотъемлемой частью туризма, что определяет перспективность подготовки специалистов для социономической сферы деятельности.

#### **Литература:**

1. Алексеева О.В. Событийный туризм и ивент-менеджмент // Российское предпринимательство. – 2011. – Том 12. – № 6. – С. 167-172.
2. Биржаков Б.М. Введение в туризм. – М-СПб.: «Издательский Дом ГЕРДА», НП «Издательство «Невский Фонд», 2014. – 543 с.
3. Лагусева Н.Н. Научное сопровождение профессионального туристского образования: монография. – М., Логос, 2012. – 245 с.
4. Марасанова, В.М. Теоретические основы социально-культурного сервиса и туризма: учеб. пособие / В.М. Марасанова; Яросл. гос. ун-т. – Ярославль: ЯрГУ, 2008 – 108 с.
5. Мошняга Е.В. Концептуальное пространство межкультурной коммуникации в туризме в условиях глобализации / Е.В. Мошняга; РМАТ. – М.: Сов. спорт, 2010. – 219 с.
6. Туравец Н.Р. Контекстный подход при реализации междисциплинарной интеграции в подготовке аспирантов / Культурная жизнь Юга России. – 2018. – № 1 (68). – С. 140-143.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования бакалавриата по направлению подготовки 43.03.02 – туризм (Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 8 июня 2017 г. (№ 516)).
8. Черненко В.А., Колпащикова Т.Ю. Развитие культурно-познавательного туризма в Северо-Западном округе Российской Федерации: монография / В.А. Черненко, Т.Ю. Колпащикова. – СПб.: Изд-во СПбГУСЭ, 2012 – 179 с.
9. Getz D. Event tourism: Definition, evolution, and research // Tourism Management. – 2008. – №29. – 403-428 p.

**Педагогика**

#### **УДК 371**

**кандидат психологических наук, доцент Жулина Елена Викторовна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет)» (г. Нижний Новгород);

**магистрант Ладина Яна Олеговна**

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

### **К ВОПРОСУ О ДИАГНОСТИЧЕСКОМ ИНСТРУМЕНТАРИИ ДИЗАРТРИИ, ЗНАЧЕНИИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО МАССАЖА В КОРРЕКЦИИ ДИЗАРТРИИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 5-6 ЛЕТ**

*Аннотация.* В данной статье рассматривается вопрос диагностики артикуляционного аппарата у детей с дизартрическими расстройствами дошкольного возраста. Предлагается авторская (Жулина Е.В., Ладина Я.О.) комплексная диагностическая методика обследования дизартрии с позиции основных сторон речи (строение артикуляционного аппарата, состояния мимической мускулатуры, состояния тонуса мышц, состояние звукопроизношения). Предлагаются авторские методы логопедического массажа для устранения нарушения звукопроизношения у детей с дизартрическими расстройствами дошкольного возраста (5-6 лет).

*Ключевые слова:* дизартрия, диагностика, логопедический массаж, дошкольники.

*Annotation.* This article deals with the diagnosis of articulatory apparatus in children with dysarthric disorders of preschool age. The author's (Zhulina E. V., Ladina Ya. O.) complex diagnostic method of examination of dysarthria from the position of the main sides of speech (the structure of the articulation apparatus, the state of the facial muscles, the condition of the muscle tone, the state of sounds). The author's methods of speech therapy massage for elimination of violation of sound reproduction in children with dysarthric disorders of preschool age (5-6 years) are offered.

*Keywords:* dysarthria, diagnostics, Speech therapy massage, preschoolers

**Введение.** Дизартрия – это нарушение произношения, которое обусловлено иннервацией речевого аппарата при поражениях подкорковых и заднеобочных головного мозга. В статье мы рассмотрим этапы комплексного обследования этого сложного и тяжёлого расстройства звуковой стороны речи.

При дизартрии нарушается моторика артикуляционного аппарата, наблюдаются медленные, недостаточно точные движения языка и губ. Также, мы можем увидеть расстройство жевания и глотания. Речь несколько замедлена, заметна смазанность при произнесении звуков. Произношение сложных по артикуляции звуков- самое распространенное нарушение: ж, ш, р, ц, ч.

При тяжёлой степени дизартрии наблюдается глубокое поражение артикулярных мышц и полная бездеятельность речевого аппарата. У пациента полностью отсутствует речь. Иногда он произносит нечленораздельные звуки.

Можно выделить несколько основных направлений логопедической работы при дизартрии - это нормализация моторики артикуляционного аппарата; развитие артикуляционных движений; формирование способности к произвольному переключению подвижных органов артикуляции с одного движения на другое в заданном темпе; преодоление монотонии и нарушений темпа речи; полноценное развитие фонематического восприятия.

Проблема дизартрии и логопедического массажа считается важной в работе с детьми 5-6 лет. Недоразвитие речи влечет за собой сужение знаний о мире, который окружает ребенка, задержку в понимании необходимости общения, специфичность развития самой речи, проблемы в общении с социумом, психологические расстройства.

В настоящее время дизартрия - это актуальная проблема, так как в последние годы резко увеличился процент детей с речевой патологией обусловленной нарушениями иннервации органов артикуляции. Проблема коррекционно-логопедической помощи детям с неврологической патологией в настоящее время является чрезвычайно актуальной. Необходимость мер по диагностике и коррекции нарушений в развитии детей связана с наличием в стране тревожной демографической ситуации, характеризующейся не только общим снижением рождаемости, но и увеличением доли рождения нездоровых, физиологически незрелых детей. По данным специальных исследований, доля здоровых новорожденных в течение последних лет снизилась с 48,3% до 26,5%-36,5%. Сегодня до 80% новорожденных являются физиологически незрелыми, свыше 86% имеют перинатальную патологию центральной нервной системы, отсутствие своевременной коррекции которой приводит к развитию стойких нарушений в будущем.

Самые тяжелые степени дизартрии встречаются у детей с ДЦП. Менее выраженные проявления дизартрии наблюдаются у детей с ЗПР, умственно отсталых и др. Легкие степени дизартрии /стертые/ встречаются очень часто у детей с ОНР (50-80%); у детей с ФФН (30-40%); у некоторых детей с первоначальным диагнозом сложная дислалия, в результате тщательного обследования выявляется стертая дизартрия (10%).

Для устранения дизартрии используется комплексный подход, который включает в себя три блока:

- 1 - Медицинский (определяет врач-невропатолог).
- 2 - Психолого-педагогический.

Здесь делается упор на развитие сенсорных функций, развивая слуховое восприятие, формируя слуховой прогноз, тем самым подготавливается база для формирования фонематического слуха. Развивая зрительное восприятие, предупреждаем графические ошибки на письме. Этот аспект работы достаточно полно изучен и методически обеспечен (Л.А. Данилова, Н.В. Симонова, И.Ю. Левченко и другие).

3 - Логопедическая работа и логопедический массаж, которые проводятся преимущественно в индивидуальном плане.

**Изложение основного материала статьи.** Логопедический массаж – это процедура, которая позволяет скорректировать произношение, усовершенствовать и скорректировать тонус мышц аппарата речи, позволить пациенту, в нашем случае - ребенку, расслабиться. Тонус артикуляционных мышц - это единственная причина для назначения логопедического массажа.

При обследовании ребенка с дизартрией, необходимо провести ряд исследований, чтобы создать полную картину дефекта и разработать схему логопедического воздействия:

I. Анатомическое исследование аппарата речи: осмотр языка, строение зубов, твердого неба и мягкого неба, челюстей и губ. При этом мы определяем строение аппарата речи и насколько оно отвечает норме.

II. Обследование мимики в состоянии покоя и в динамике:

- 1) Исследование подвижности мышц бровей и мышц лба.
- 2) Исследование подвижности глазных мышц.
- 3) Исследование подвижности мышц щек.
- 4) Наблюдение за произвольной мимикой.
- 5) Исследование фиксации мимики в общем.
- 6) Удержание мимики в одном положении.

III. Изучение состояния мышечного тонуса произвольно артикуляционной моторики и артикуляционной моторики: губной, язычной и мускулатуры лица.

Оценивается тонус мышц артикуляционного аппарата в состоянии полного покоя, при малейших побуждениях к речевой деятельности, в ходе самой речи, при мимических движениях, при общих движениях и артикуляционных. Наблюдение за мышечным тонусом в органах артикуляции (губной, лицевой и язычной мускулатуре). Все факторы оцениваются при совместном осмотре невропатолога и логопеда.

У детей с дизартрией нарушения, где наблюдается тонус мышц отличаются такие особенности, как: наличие или отсутствие гипомимии, асимметрия лица, сглаженность складок около носа, синкинезия, гиперкинезов лицевой и язычной мускулатуры, гиперсаливация, тремор языка, отклонение языка в какую-либо сторону.

Изучение двигательной функции артикуляционного аппарата:

1) "Задание по показу" с просьбой повторить увиденное. Благодаря данному заданию исследуем двигательную функцию губ.

2) "Задание по показу" + словесная инструкция. Благодаря данному заданию исследуем двигательную функцию челюсти.

3) "Задание по показу" + словесная инструкция. Благодаря данному заданию исследуется двигательная функция языка, качество его движений, объем языка.

4) Исследование движений мягкого неба.

5) Исследование продолжительности и силы выдоха.

IV. Изучение произношения звуков.

При оценке состояния произношения звуков необходимо выделить следующее:

1) Какого количество звуков, которые были нарушены.

2) Какие группы фонетики нарушены.

3) Каков характер произношения нарушен (замены, отсутствие звуков, искажения, смешение).

V. Изучение мимики.

Мимическая моторика является одним из самых значимых этапов диагностики дизартрии. Дети, страдающие дизартрией, испытывают трудности в поднимании бровей, им тяжело сморщить нос, надуть щеки или прищурить глаза.

#### VI. Изучение мелкой моторики.

У детей 5-6 лет с диагнозом «дизартрия» общемоторную сферу характеризуют неловкими, скованными, замедленными и недифференцированными движениями. Также, может наблюдаться ограничение объема движений верхних конечностей и нижних конечностей, как правило, с одной стороны. В редких случаях, подвижность бывает резко выражена, а движения являются бесцельными и непродуктивными. Мышечный тонус рук при подъеме их вверх, может наблюдаться легкий тремор пальцев, отклонение языка в большую сторону, небольшие гиперкинезы языка – все эти признаки свойственны ребенку с дизартрией.

Логопедический массаж. Устранение нарушения звукопроизношения у детей с дизартрическими расстройствами дошкольного возраста (5-6 лет).

Рассмотрим технику и упражнения при выполнении массажа при коррекции дизартрии у детей 5-6 лет по этапам:

##### 1 этап - подготовка и массаж ШВЗ (шейнворотниковой зоны).

Перед началом массажа, направленного на расслабление артикуляционной мускулатуры, необходимо добиться расслабления мышц шеи и плечевого пояса. Легкие движения головой ребенка - будут хорошим началом логопедического массажа.

Положение пациента полусидя или лежа на спине:

а) Шею ребенка логопед придерживает одной рукой сзади, другой рукой поворачивает шею ребенка круговыми движениями в одну и другую сторону. Количество повторений 5-7 раз.

б) Медленные и плавные движения в правую и левую сторону, движения назад и вперед. Количество повторений (~ 5-7 раз).

Расслабление шейного отдела провоцирует расслабление языка, что и является задачей логопеда-массажиста.

Расслабление оральной мускулатуры можно добиться легкими поглаживаниями, похлопывающими движениями по ходу мышц лица, губ, шеи и языка. Движения производятся двумя руками в направлении от периферии лица к центру. Характер движений должен быть легким, скользящим, слегка придавливающим, но не растягивающими кожу пациента. Любое упражнение повторяется, не менее, 5-7 раз.

##### 2 этап - массаж мышц лица:

Линии на лице имеют особые направления, которые использует массажист в своей деятельности:

1. От уровня бровей к уровню роста волос.
2. От средней части лба к височным областям.
3. От внутреннего угла глаза к наружному углу по направлению верхнего века и в обратном направлении по направлению нижнего века.
4. От крыльев носа к вискам.
5. От углов ротовой полости к ушам.
6. От середины линии подбородка к началу уха.
7. По мышцам шеи. Направление - снизу вверх.

##### Растирание:

1) Растирание начинается с подбородка к углам рта. Характер движений - спиралевидный. Затем, от уголков движение производится к середине верхней губы, далее, к крыльям носа и середине спинки носа.

2) Растирание мышц носа. Фиксируется подбородок, благодаря пальцам массажиста, подушечками пальцев производятся круговые движения от крыльев носа к середине спинки носа. Количество повторений ~ 10.

3) Растирание мышц лба. Подушечками пальцев, с легким нажимом, прямыми движениями от середины лба направляемся к височным областям, далее - от бровей к линии роста волос.

4) Растирание мышц щек. Здесь используются все приемы. Направление может быть любым. После применения растирания все области «разглаживаются» подушечками пальцев.

##### Разминание:

1) Массажирю подбородок, возможно использование волнообразных движений и потряхиваний. Движение повторяют 2-3 раза.

2) Массажирю подбородок и щеки движения начинают от середины подбородка. Большая часть разминания производится тыльной стороной согнутых пальцев круговыми движениями.

3) Этап разминания заканчиваем щипковыми движениями области подбородка и щек.

##### Примечание.

Растирание и разминание запрещены при спастике мышц. При спастике мышц лица, проводят массаж по массажным линиям в вышеописанной последовательности, используют плоскостное поглаживание, разной направленности и глажение. Вибрация, используемая при спастике мышц должна быть непрерывистой, продолжительная, мелкая, с малой амплитудой движения.

После проведения массажа лица проводят пассивную гимнастику мимики.

##### 3 этап - Массаж языка.

При повышенном тонусе в мышцах языка, массаж рекомендуется проводить следующим образом:

Сегментарный массаж языка проводят, используя стерильный бинт или резиновые перчатки, используя и щипцеобразное, и плоскостное, и спиралевидное поглаживание. Также, продольное и поперечное.

Вибрация, используемая при массаже языка должна быть непрерывистой и с малой амплитудой. Завершают массаж языка элементами поглаживания.

Что касается массажа языка при пониженном тонусе мышц, то мы можем наблюдать: тонкий язык, который лежит в полости рта, губы не могут смыкаться и очень вялые, выражена гиперсаливация и рот, в случае гипотонии, постоянно приоткрыт. Тонизирующий и укрепляющий массаж будет наиболее уместен при гипотонии мышц языка.

##### 4 этап - массаж рук.

Пальцы рук сильно связаны с мозгом и всеми внутренними органами.

1) Массаж необходимо начинать с мизинца, направляясь от ногтя к основанию, прорабатывая каждый сустав. Количество повторений 3-4 раза.

- 2) Массаж ладоней, используя приемы поглаживания, разминания и растирания.
- 3) Возможно использование вспомогательных средств-деревянных и резиновых массажеров, резиновых мячиков.
- 4) Используя приемы поглаживания, растирания, выжимания, поднимаемся массажными движениями от кисти рук до области плеча.

Массаж рук необходимо завершить пальчиковой гимнастикой.

**Выводы.** Разработанная авторская комплексная методика обследования дизартрии позволит выявить степень проблемы у детей 5-6 лет.

Данная комплексная методика дает возможность подобрать методы исследования дизартрии и подобрать комплекс упражнений для логопедического массажа при дизартрии у детей 5-6 лет. Все методы и приемы логопедического массажа, которые мы описали в статье, могут использоваться логопедами в своих занятиях, т.к. программа работает и показывает положительную динамику. Можно с уверенностью сказать, что при использовании логопедического массажа повышается эффективность коррекции произношения звуков у детей с дизартрическими расстройствами дошкольного возраста (5-6 лет).

#### **Литература:**

1. Акименко В.М. Новые логопедические технологии. – Ростов н/Д.: Феникс, 2008. – 234 с.
2. Архипова Е.Ф. Логопедический массаж при дизартрии. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 123 с.
3. Блыскина И.В. Комплексный подход к коррекции речевой патологии у детей. Логопедический массаж. – СПб.: Детство-Пресс, 2004. – 112 с.
4. Дьякова Е.А. Логопедический массаж. – М.: Академия, 2003. – 96 с.
5. Копылова С.В. Коррекционная работа с детьми с дизартрическими расстройствами речи. // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2006. - № 3. – с. 63-65.
6. Лопатина Л.В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами: Учебное пособие. - СПб.: Союз, 2005. — 192 с.
7. Поваляева М.А. Справочник логопеда. – Ростов н/Д.: Феникс, 2002. - 448 с.
8. Приходько О.Г. Дизартрические нарушения речи у детей раннего и дошкольного возраста. // Специальное образование. – 2010. №2. – с. 68-81.

Педагогика

УДК: 378.2

**кандидат педагогических наук, доцент Заварина Светлана Юрьевна**

Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);

**кандидат педагогических наук, доцент Ермолинская Елена Александровна**

Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

### **ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ И МОДЕРНИЗАЦИЯ ШКОЛЫ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ**

*Аннотация.* В данной статье авторы рассматривают актуальные проблемы современной общеобразовательной школы, возникающие в процессе гуманитаризации образования и роли предметов художественно-эстетического цикла в учебном процессе. Также определяются возможности интегрированных форм обучения.

*Ключевые слова:* художественное образование, педагогические технологии, гуманитаризация образования, самообразование, самообучение, продуктивное общение, полихудожественное развитие, интегрированное преподавание, модернизация, цифровые технологии.

*Annotation.* In this article, the authors consider the current problems of modern secondary school, arising in the process of humanization of learning and the role of subjects in the artistic and aesthetic cycle in this process. It also identifies the capabilities of integrated learning.

*Keywords:* art education, pedagogical technologies, humanitarization of education, self-education, self-study, productive communication, poly-artistic development, integrated teaching, modernization, digital technologies.

**Введение.** В статье рассматривается роль и значение искусства в развитии и обучении детей дошкольного и младшего школьного возраста, необходимость формирования у детей потребности общения с произведениями разных видов искусства в контексте современных социальных условий. Особое внимание уделяется необходимости по-новому взглянуть на проблему художественно-эстетического развития ребенка, на формирование единого образовательного пространства силами предметов искусства, развитие мыслительного аппарата и формирование познавательного интереса детей дошкольного и младшего школьного возраста. Статья отражает современные научные достижения в области художественной педагогики, психологии, эстетики, учитывает особенности развития социума, современные образовательные концепции, опирается на педагогический опыт авторов и результаты их экспериментальной деятельности.

**Изложение основного материала статьи.** Современное состояние педагогической парадигмы художественного образования в общеобразовательной школе, как и все образование в целом подчиняется процессам, происходящим в социуме, процесс развития которого с каждым годом набирает обороты во всех областях наук, которые, в свою очередь, в достаточной мере соподчинены цифровым технологиям, позволившим сделать доступным информацию из любой точки мира. Естественно, что такая динамика развития социума не позволит конкурировать с инновациями в методике и педагогическими технологиями, если взгляды на эти технологии и концепции модернизации образования не будут пересмотрены кардинальным образом. О чем, собственно идет речь. Речь идет о том, что так называемые «основные» школьные дисциплины, как бы они не старались соответствовать научным открытиям, будут значительно отставать в транспортировании этих открытий учащимся. Данный процесс напоминает освоение знаний на основе механического и постепенного их приращивания и постепенного расширения области знаний по отдельным взятым дисциплинам. Этот путь изначально проигрышный, т.к. объем усвоенного материала имеет определенное ограничение по возрастным и психофизиологическим параметрам. Образование должно стать не образованием знаний, а образованием пониманий как высшей точкой усвоения, которое, по выражению В.Г. Ражникова, имеет три стадии реализации – понять, принять, присвоить. Развитие

аппарата понимания присвоенных знаний позволит в дальнейшем учащемуся определиться с тем, как с полученными знаниями работать, как их применять в повседневной жизни, в образовании, в карьере, в самореализации. Кроме того, понимание позволяет определять способы обращения с получаемой информацией, умение работать с ней, что важно еще и потому, что современный человек живет в потоке нескончаемой информации, которую можно сравнить с лавиной. Если учащийся не сможет ориентироваться в этом потоке, не сможет отобрать то, что необходимо для работы, он с работой не справится. Для этого в процессе присвоения информации должен быть задействован детектор ценностных смыслов, этических и культурных понятий и представлений.

Необходимо кардинально поменять приоритеты в образовании. Не отказываясь от необходимости формирования у учащихся основ классических дисциплин, обратить внимание стоит на развитие и становление познавательного аппарата ученика, который позволит ему, как успешно осваивать знания по отдельным дисциплинам, так и справиться с самообразованием, самообучением, самосовершенствованием в интересующей его области знаний. Такой подход основан на внимании к личности ученика, личностном, дифференцированном и индивидуальном подходе к его образованию.

Как скоро заходит разговор о личности, на первый план выходят проблемы гуманизации с признанием ценности личности самого учащегося и гуманитаризации образования, предполагающей определенные шаги и усилия по включению общекультурных компонентов в структурно-информативный компонент учебных дисциплин, а вместе с ними гуманитарные предметы и методики обучения, в основе которых лежат индивидуальные возможности и способности отдельного ученика. Именно на предметах гуманитарного цикла и образовательной области «Искусство» ученик получает наибольшую возможность проявиться как личность, поскольку при правильном методическом раскладе, ему представляется возможность эмоционального самовыражения, формулирования собственного мнения, обоснования своей точки зрения и оценки, индивидуализации присвоения знаний и критического отношения к предлагаемому материалу. При этом оценка, критика, отношение могут быть как скрытыми, так и явными, но они обязательно будут, т.к. гуманитарные науки и, тем более, искусства обращены в том числе к эмоциональной сфере личности.

Гуманитарная парадигма образования и гуманитарная подготовка человека, работающего в точных науках позволяет формировать широту знания пространства, достаточно правильно оценивать мир, себя, цели и задачи, стоящие перед ним с ориентацией на социум, социокультурную ситуацию.

Педагогика гуманизации и гуманитаризации ставит на повестку дня вопрос субъект-субъектных отношений, которые предполагают общение на равных, отказ от авторитарного способа передачи знаний, что представляет собой значительные трудности для большинства педагогов, в том числе и молодых специалистов, которые не имеют достаточного навыка держать в поле зрения весь класс, достаточно оперативно реагировать на происходящее в классе, у них незначительный опыт педагогической деятельности, нет собственных педагогических технологий, которые появляются с годами. К этому можно отнести слабое знание учебной программы по предметам и определенный дискомфорт, когда педагог удаляется от своего стола, на котором лежит конспект урока. Неуверенность в знании материала, неподготовленность педагога, равнодушные к ученикам ведут к авторитарности в образовании, когда учитель всегда прав, его мнение правильное, неоспоримое.

Опыт преподавательской деятельности в ВУЗе показал, что при ознакомлении студентов (будущих педагогов) с экспериментальными и инновационными педагогическими технологиями, надолго остаются те образы, приемы, методики ведения уроков, которые были получены ими в школьные годы. Преодоление последнего лежит одновременно, в нескольких плоскостях. Конечно, необходимо формировать в будущем педагоге профессиональные компетенции, интерес к профессии и не только. Учителю надо быть любознательным и не замыкаться только на своем предмете.

Сегодня можно отметить некоторую инфантильность учащихся, их неумение и нежелание задавать вопросы, что создает определенные трудности у преподавателей. Может показаться незначительным тот факт, что современные учащиеся почти не задают вопросов и, по наблюдениям психологов, вопросы исчезают из лексикона детей не с взрослением от года к году, но и от одного поколения учащихся к другому. Е. Рачевский, главный редактор журнала «Управление школой» в статье «Диалоги. Ответы без вопросов» приводит такую статистику: пятилетний ребенок в среднем задает в день примерно шестьдесят вопросов. В шесть лет количество вопросов уменьшается до тридцати, в семь их уже не более семи, в то время, как к пятнадцати годам вопросов не более трех-четырёх, «и то в зависимости от настроения» [4, 8]. Отсутствие реакции на прослушанный материал может быть показателем нескольких причин: материал не интересен, материал труден для восприятия, это - во-первых, и, во-вторых, отсутствие субъект-субъектных отношений, т.е. учащийся не испытывает доверия к педагогу. Интерес в свою очередь можно рассматривать как метод и как форму обучения, поскольку он лежит в плоскости эмоциональных переживаний.

Если посмотреть в детство, туда, где лежат корни любознательности, то первые вопросы задавались родителям и самым близким людям, которым ребенок доверяет. Если в отношении педагога и учащегося такого доверия нет, значит и не будет вопросов, не будет обратной связи, нет и субъект-субъектных отношений. Ученик останется для учителя только объектом приложения педагогических усилий.

Для построения продуктивного урока педагог должен уметь поставить себя на место человека, с которым общаешься, на место ученика, посмотреть на себя глазами другого. Психологи называют это «зеркальной системой», основой коммуникации, продуктивного общения, основой передачи знаний. Одновременно с этим, учителю надо мысленно проиграть ситуацию, пройти по всему сценарию урока, учебному материалу и предположить, постараться предвидеть в каком месте объяснения могут появиться вопросы у ученика, или какие вопросы необходимо поставить перед учеником для поддержания интереса, определения уровня внимания и качества усвоения знаний. Такая гипотетическая способность войти в сознание учащихся позволяет прогнозировать поведение и другую реакцию, что позволит найти оптимальный вариант составления участников группы при выполнении коллективных или групповых видов работы. При этом сами вопросы, их качество должны звучать так, чтобы учащийся не повторял слова учителя (знаменитое «повтори, что я сказал»), но так, чтобы ответ на вопрос заставил ученика логически подумать, связать знания, полученные сейчас с теми, что были присвоены им на предыдущих занятиях. Лучшим будет, естественно, если ученик может использовать багаж знаний, не ограниченный рамками школьной программы, полученный им самостоятельно, либо в секциях, кружках, в системе дополнительного

образования. Это и показатель интереса к предмету, и любознательность, которые возникают зачастую на базе правильно поставленного учителем вопроса.

Если говорить о системе вопросов и значении их для педагога, то можно увидеть несколько аспектов, заслуживающих внимания:

Желание задавать вопросы в начальной школе раскрывает познавательную потребность детства, учащегося, желание узнать как можно больше. Учет этой потребности должен подвигать педагога на расширение познавательного пространства урока, затрагивать в процессе объяснения значительный круг вопросов из смежных областей знаний. Современная педагогика уже несколько лет развивается под знаком междисциплинарного взаимодействия, интеграции, а что касается педагогики искусства – перспективным для неё является концепция полихудожественного развития учащегося, предполагающая включение в урок искусства произведений других его видов. Возможность такого включения основана на природном единстве всех искусств – общности выразительного языка (ритм, композиция, динамика, форма и т.п.), единой для них категории – художественном образе, обращении искусства к эмоционально-образной сфере каждого индивида. Концепция полихудожественного развития и интегрированного преподавания учебных дисциплин была предложена Б.П. Юсовым. К взаимодействию искусств на занятиях по музыке, литературе, изобразительному искусству и предметам гуманитарного цикла педагогика подошла достаточно давно. Первым шагом можно считать введение в педагогическую практику межпредметных связей. Но только Юсову Б.П. удалось предложить научному миру развернутым научное обоснование возможности и эффективности концепции полихудожественного развития ребенка.

Как не прискорбно говорить, уменьшение количества вопросов у ученика и понижение интереса к познанию окружающего мира происходит в период обучения (на фоне школьных лет), т.е. в период, когда педагогическая деятельность и основные усилия учителя направлены на ознакомление учеников с тайнами и законами существования мира, на постановку новых вопросов и стимулирование самостоятельных поисков ответов на них. Затухание любознательности, желание ставить вопросы и найти ответы на них – во многом результат авторитарных и репродуктивных форм обучения. Наиболее показательным репродуктивным методом обучения работает на предмете «Изобразительное искусство», когда педагог предлагает учащимся единственный способ решения композиции, выбора цветов, формата, количество объектов и способ их изображения. Происходит механическое копирование действий педагога. На предмете литературы – это касается оценки героя, его поступков, характеристики художественных образов. Они даются ребенку готовыми, без учета того, что образы, созданные в воображении ребенка, могут быть иными, отличными от тех, что предлагает учитель, что по этому поводу говорят критики, литературоведы, искусствоведы.

И та и другая форма обучения гасит познавательную активность учащегося. Когда за ребенка все решили, отняли инициативу и вариативность решения, саму возможность интеллектуального напряжения и самовыражения, ученику становится не интересно. В.В. Давыдов отмечал, что систематическая постановка задачи от педагога ведет к увяданию познавательной потребности. Зачастую можно видеть нежелание ученика выполнять предлагаемое задание, которое можно расценивать, по словам ученого, как сопротивление скучным формам обучения. Далее он пишет: «... если вы им все разжевываете, все учебные задачи им ставите, способы решения даёте, то у них не будет потребности. Потребность развивается только в том случае, если она сочетается с механизмом целеполагания. Вообще надо сказать, что современная система обучения в принципе подрывает потребность в знаниях. Она низводит до слишком низкого уровня самостоятельность в целеполагании при наличии познавательной потребности. Если у маленького ребенка или у взрослого возникает потребность в чем-то, то она только тогда развивается, когда и цели для удовлетворения этой потребности человек ставит сам. Он сам должен приобрести механизм целеполагания. В большинстве случаев люди пытаются ставить перед юными поколениями цели. Это верно, но в каком плане? Надо указать общее направление, а не цель. Цель – то должна быть выбрана самостоятельно» [2, с. 55]. Иначе педагог развивает познавательный инфантилизм, который к старшим классам достигает своего апогея. Довольно часто ученик задает вопрос, который раскрывает не только его заинтересованность, но, что очень важно для педагога, нестандартность его видения обсуждаемой проблемы или материала. Поэтому неожиданный для педагога характер таких вопросов показатель как живости ума, так и чистоты восприятия – незамутненности сознания стереотипными и стандартными оценками мира взрослых (Джоконда – красивая, таинственная для ребенка может не являться таковой, но он принимает это суждение, поскольку так принято, об этом договорились взрослые). Такие вопросы учащихся являются для педагога подарком, который позволит ему самому отойти от привычных стереотипов изложения материала, идеальных конспектов урока, которые могут быть как заимствованы из существующего огромного ряда готовых методических разработок, так и составленные им некоторое время назад. Нестандартный вопрос в таких случаях может стать поворотным моментом в беседе с детьми, позволяя учитывать направление их интересов.

Причина пониженного интереса к материалу урока и обучения в целом может лежать и в плоскости современных цифровых технологий и политики выпуска товаров массового потребления для детей, так называемая индустрия игрушек. Для детей дошкольного и младшего школьного возраста существует такое многообразие игрушек и их модификаций и предметной детализацией, что воображению и мысли нет места в таком обилии информации. С другой стороны, современный ученик обладает зачастую большей информативностью, знаниями в определенной области, чем педагог. И не только старшеклассник, но и ученик начальной школы сегодня владеют цифровыми технологиями гораздо лучше, чем педагоги, а глобальная система Интернет вооружает их ворохом информации. Поэтому, чтобы решить проблему интереса к обучению, педагогу следует не только сообщать информацию, но направлять поиск, отбор этой информации, умение применить ее в разных областях деятельности, поставить проблемный вопрос, засомневаться, в конце концов над ее истинностью и достоверностью. Еще Эйнштейн предлагал изучение любой вещи подвергать сомнению, чтобы не погасла «светлая искра любопытства».

Интеграция, которая завоевывает и прочно утверждается в педагогике – один из оптимальных способов решить множество образовательных проблем. Сам выход «за рамки темы» урока и привлечение информации из других областей знаний порождает массу вопросов как со стороны педагога, так и учащегося. С вопроса начинают зарождаться основы диалога, субъект-субъектные отношения между учеником и педагогом, продуктивное взаимодействие педагога и ученика, имея общее направление на достижение поставленной цели. Проблема активности ученика напрямую зависит от того, насколько комфортно он чувствует себя в стенах школы, класса, классного коллектива. Психологи говорят о том, что так называемое отставание или



неуспешность обучения многих учеников связана со страхом что-то сделать не так, получить плохую оценку, услышать критическое замечание в свой адрес. Это приводит к тому, что состояние страха и постоянного напряжения подавляет многие психические функции ребенка, что и приводит к тому, что ребенок не успешен. И наоборот, похвала, поддержка желания ученика ответить, даже при условии, что ответ не совсем верный, должны быть, поскольку таким образом мы активизируем его потребность быть сопричастным к диалогу. Иллюстрацией продуктивной работы педагогики успеха может стать коллективная изобразительная деятельность или участие в хоре. Выполненная коллективная композиция, собранная из индивидуальных детских рисунков при разном по качеству выполнения задания (неполнота решения художественной задачи или качества демонстрации изобразительных навыков) в единое панно, позволяет каждому ребенку почувствовать эту сопричастность и с гордостью показать родителям «свою» работу.

**Выводы.** Как отмечает в своей работе «Проблемы модернизации образования» Аванесов В.С., главный редактор журнала «Педагогические изменения» модернизация во многом пробуксовывает, поскольку несет зачастую формальный, бюрократический характер, отработывая внешние, организационные процессы [1]. Модернизация должна стоять на инновационных педагогических концепциях и современных технологиях, научных открытиях в области педагогики, передовом педагогическом опыте, которые затрагивают глубинные изменения в содержании каждого учебного предмета и в общей структуре тех дисциплин, которые преподаются в каждой параллели. Изменения и переоценки требуют отношение к гуманитарному характеру образования, которое формирует широкие взгляды, мобильное мышление учащихся, а также интерес к предметам образовательной области «Искусство», которые фактически отвечают за процесс социализации ученика, свободу проявления индивидуальных качеств личности ученика, отвечают за нравственное, эстетическое, этическое сознание, многие виды памяти, комбинаторное и ассоциативные формы мышления, воображение, но самое главное, за свободу творческого проявления и раскрытие личностного потенциала, комфортность пребывания в школе, формирование возможности вариативности в процессе продуктивной творческой деятельности, широту мышления и самостоятельность поиска постановки цели и решения поставленной задачи. В искусстве нет единого правильного решения поставленной задачи, и не должно быть такового.

Искусство отвечает за органичность вхождения учащегося во взрослую жизнь. В.В. Давыдов, касаясь вопросов художественного образования, отмечал, что художественные произведения представляют собой копилки практического психологического опыта [2, с. 15], в то время как «Восприятие произведений искусства – особый вид деятельности, это особый вид сознаний» [2, с. 10], который требует развитого воображения. Отметим, что в любой сфере деятельности сегодня наибольшую ценность представляют люди, обладающие креативным мышлением, за развитие которого отвечает, прежде всего, предмет «Изобразительное искусство».

#### **Литература:**

1. Аванесов В.С. Проблемы модернизации образования. Аванесов \_для\_ сайта РСМ\_2356\_стр\_обр\_ПНП-00.doc, документ с сайта innclub.info
2. Давыдов В.В. Лекции по общей педагогике.: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2005.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. - М.: Интор, 1996.
4. Рачевский Е. Диалоги. Ответы без вопросов. / Управление школой. №6, 2018.
5. Школяр Л.В. Концептуальные подходы к современному художественному образованию // ISSN 1997-4558 ПЕДАГОГИКА ИСКУССТВА <http://www.art-education.ru/AE-magazine> №.2. 2014.
6. Юсов Б.П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство». – М.: Спутник+, 2004.
7. Юсов Б.П. Взаимодействие и интеграция искусств в полихудожественном развитии школьников. – Луганск. 1990.

**Педагогика**

**УДК: 378**

**магистр Зайнуллина Фарида Фаритовна**

Елабужский институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);

**старший преподаватель Нуриева Алеся Радиевна**

Елабужский институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);

**кандидат педагогических наук, доцент Миннуллина Розалия Фаизовна**

Елабужский институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга)

### **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема формирования профессиональных компетенций у студентов в процессе обучения. Образовательно-профессиональный путь любого студента педагогического вуза в первую очередь начинается с определения мотивации на получение педагогической профессии.

Студент должен четко осознавать, что он психологически готов к педагогической деятельности и имеет стремление реализовать свой природный педагогический потенциал.

Авторами анализируются такие вопросы как, профессиональная мобильность, требования к профессиональным компетенциям педагога.

*Ключевые слова:* профессиональная мобильность, профессиональная компетенция, профессиональная деятельность, педагогический потенциал, мотивация, педагогические кадры, компетентность, самооценочность, педагогическая практика.

*Annotation.* The article considers the problem of the formation of professional competencies of students in the learning process. The educational and professional path of any student of a pedagogical university first of all begins

with the determination of motivation to receive a pedagogical profession. The student should be clearly aware that he is psychologically ready for pedagogical activity and have the desire to realize his natural pedagogical potential. The authors analyze such issues as professional mobility, requirements for the professional competencies of the teacher.

**Keywords:** professional mobility, professional competence, professional activity, pedagogical potential, motivation, pedagogical staff, competence, self-worth, pedagogical practice.

**Введение.** Педагогическая профессия является одной из тех профессий, которые требуют наличия определенных профессиональных и личностных качеств. Большое значение в эффективности педагогической работы имеют именно профессиональные качества, а особенно профессиональные компетенции и профессиональная мобильность.

Профессиональная компетентность педагога в процессе обучения – это единство его теоретической и практической подготовленности к реализации педагогической деятельности, характеризующая его профессионализмом.

Компетентный педагог – это профессионал, специалист, который имеет необходимые знания в области педагогики и смежных с ней наук, способный грамотно спроектировать собственную деятельность, эффективно управлять педагогическим процессом и чутко реагировать на любые изменения в системе образования [1, с. 93].

**Изложение основного материала статьи.** Профессиональная мобильность педагога – это умение изменять позицию и быстро адаптироваться в трудовых ситуациях, связанных с переменой места деятельности.

Профессиональная мобильность педагога является одним из наиболее важных составляющих его профессиональных качеств. Благодаря мобильности педагог способен подменить отсутствующего коллегу, продвигаться по карьерной лестнице и т.д., то есть он может свободно перемещаться в пространстве профессиональной иерархии.

В более широком понимании профессиональная мобильность – это один из видов социальной мобильности, который характеризуется умением изменять профессиональный путь, посредством приложения усилий. В данном контексте, профессиональная мобильность связана с любой профессией, то есть относится не только к педагогам.

Основные требования, которые предъявляются к профессиональным компетенциям педагога, заключаются в следующем:

- обладать умением учиться вместе со своими учениками, самостоятельно закрывать пробелы в знаниях;
- уметь правильно и эффективно организовывать самостоятельную деятельность учеников;
- оказывать учащимся помощь в определении образовательной цели, осуществлять самостоятельную оценку полученным знаниям;
- уметь мотивировать детей на получение новых знаний, вовлекать их в различные виды учебной деятельности;
- обладать умением профессионально составлять «сценарий» учебного процесса, используя разнообразные методы и формы обучения, исходя из поставленной цели;
- учитывать индивидуальные возможности и особенности детей;
- правильно занимать стороннюю позицию в спорных и конфликтных ситуациях, направлять свои профессиональные умения на их сглаживание и недопущение в будущем;
- подмечать учебные наклонности каждого ученика и стараться направлять их в нужное русло, с целью усвоения детьми нового учебного материала и получения необходимых практических умений и навыков;
- владеть такими видами мышления как проектное и исследовательское, уметь применять их на практике при организации проектной и исследовательской деятельности учеников;
- адекватно и беспристрастно применять систему оценивания знаний учащихся;
- использовать данную схему не только для того, чтобы установить уровень усвоения знаний учениками, но и для того, чтобы показать им их достижения;
- уметь осуществлять рефлексию собственной педагогической деятельности и обучать приемам рефлексирования учеников;
- эффективно организовывать процесс педагогического общения и взаимодействия с учениками, родителями, коллегами и администрацией учебного заведения;
- обладать навыками организации учебного занятия таким образом, чтобы он протекал не в скучной монологической форме, а в форме дискуссии или диалога, тем самым привлекать учеников к активному участию в образовательном процессе;
- владеть современными навыками работы на компьютерной технике и применять их в организации учебного процесса [2, с. 78].

Таким образом, профессиональные компетенции проявляются не только в специальных знаниях в области педагогики, но в творческом подходе к педагогическому процессу, желании раскрыть для ребенка мир знаний, умении применять разнообразные формы и методы обучения. Все это, по сути, является основным профессиональным ресурсом педагога.

Выделяют внутреннюю и внешнюю профессиональную мобильность. Внутренняя профессиональная мобильность направлена на личностное и профессиональное развитие педагога, стремление овладеть новыми знаниями, расширить собственный профессиональный кругозор.

Внешняя профессиональная мобильность направлена на карьерный рост педагога, стремление стать лучшим в своей профессии, умении совмещать должности, места работы и т.д.

Требования к профессиональной мобильности педагога, различны в зависимости от того, к какой составляющей они относятся:

- качество личности педагога. Требования предъявляются к наличию у педагога внутреннего механизма профессионального развития, стремления «расти» в рамках педагогической профессии;
- деятельность педагога. Требования предъявляются не только к самореализации педагога в профессиональном плане, но и в жизни;
- процесс преобразования. Требования предъявляются к личностному росту, желанию находится в профессиональной сфере, стремиться ее расширять.

Мотивация – активность обучения предполагает обязательное наличие системы мотивации у учащихся. К наиболее ценным мотивам относятся:

- чувство гражданского и профессионального долга, полная ответственность за воспитание детей и желание добросовестно выполнять профессиональные функции;
- истинная увлеченность педагогикой и получение удовлетворения от процесса общения с детьми;
- понимание значимости миссии педагога;
- искренняя любовь к детям и понимание самоценности детства. Только при наличии такой мотивации процесс обучения будет успешен, а будущая профессиональная деятельность – эффективной [3, с. 97].

Образовательно-профессиональный путь студента педагогического вуза охватывает освоение специальных педагогических дисциплин, смежных с педагогической деятельностью предметов, а также предметов, которые необходимы для расширения кругозора будущего педагога. Кроме того, большое значение в подготовке педагогических кадров имеет научная и практическая деятельность, реализуемая в процессе обучения.

Согласно ФГОС ВПО перед выпускниками педагогических ВУЗов по направлению «Педагогическое образование», стоят следующие профессиональные задачи:

- а) в области педагогической деятельности:
  - изучение возможностей детей в обучении и их потребности в получаемом образовании, последующее использование полученной информации при построении педагогического процесса;
  - организация педагогического процесса с использованием методов, средств, форм, приемов и технологий в соответствии с возрастными особенностями и потребностями детей;
  - организация взаимодействия с иными общественными и образовательными организациями, с целью решения педагогических задач;
  - использование всех возможностей образовательной среды для обеспечения качественного и эффективного педагогического процесса;
- самообразование и личностный рост на протяжении всей профессиональной деятельности;
- б) в области культурной и просветительской деятельности:
  - исследование потребностей детей в данной деятельности, с целью ее успешной организации;
  - организация эффективного культурного пространства;
- г) в области научно-исследовательской деятельности:
  - осуществление исследовательской деятельности по наиболее актуальным проблемам науки и образования;
  - разработка и внедрение авторских педагогических технологий, с учетом поставленных образовательно-воспитательных целей и задач, особенностей образовательного процесса и индивидуальности учащихся (воспитанников);
  - экспериментальная работа по внедрению новых форм воспитания и обучения, анализ полученных результатов.

Основной образовательно-профессиональный путь студента педагогического ВУЗа, являются теоретические занятия, в процессе которых он усваивает до 70 % необходимой для педагогической деятельности научной информации.

Помимо теоретических занятий, программой обучения предусмотрено проведение практикумов, во время которых студенты осуществляют анализ разнообразных педагогических ситуаций, осваивают психолого-педагогические методы диагностики и контроля результатов воспитания и обучения.

Роль педагогической практики в подготовке студентов в образовательно-профессиональной подготовке студентов педагогических вузов большое значение имеет педагогическая практика.

Программой предусмотрены различные виды педагогической практики (учебная, производственная и т.д.) [4, с. 88].

Основная цель педагогической практики – формирование представления о педагогической профессии, закрепление и расширение теоретических знаний, получение необходимых практических умений и навыков профессиональной деятельности. Задачами педагогической практики являются:

- расширение и углубление теоретических знаний, умений и навыков;
- формирование профессионального творческого мышления и индивидуального педагогического стиля;
- освоение практического опыта работы с детьми;
- развитие навыков рефлексии собственной педагогической деятельности;
- формирование потребности в самообразовании и самосовершенствовании.

Психологическая структура профессиональной компетенции будущего педагога включает в себя:

- мотивационно-личностный компонент, заключающийся в сущности профессиональной направленности;
- деятельностный компонент, включающий в себя систему учебно-познавательной и учебно-профессиональной деятельности и компетенции студентов;
- рефлексивно-оценочный компонент, определяет индивидуальные профессиональные возможности будущего педагога, возможности его продвижения к профессиональной цели, профессионального совершенствования и роста [6, с. 67].

**Выводы.** Итак, основы профессиональной компетентности современного педагога должны формироваться в процессе обучения в ВУЗе, так как в период самостоятельной профессиональной деятельности после ВУЗа возникающие профессиональные стереотипы не позволяют педагогу успешно овладеть профессионально важными психологическими знаниями.

Важнейшим психологическим условием развития профессиональной компетентности будущего педагога является трансформация образовательной деятельности студентов в учебную и профессиональную.

Для такой трансформации необходимо создать интегративное, содержательное единство психолого-педагогической, методической и предметной подготовки будущего педагога в вузе.

Таким образом, профессиональная компетентность педагога – это пропорциональный и адекватный комплекс коммуникативных, личностных и профессиональных качеств педагога, позволяющих ему достигать высоких результатов в собственной педагогической деятельности.

#### **Литература:**

1. Управление дошкольным образовательным учреждением. №1, 2013; Сфера - Москва, 2013. - 128 с.

2. Управление дошкольным образовательным учреждением. №10, 2012; Сфера - Москва, 2012. - 492 с.
3. Управление дошкольным образовательным учреждением. №2, 2012; Сфера - Москва, 2012. - 128 с.
4. Управление дошкольным образовательным учреждением. №2, 2013; Сфера - Москва, 2013. - 128 с.
5. Третьяков П.И., Белая К.Ю. Дошкольное образовательное учреждение. Новая школа - Москва, 2010. - 304 с.
6. Троян А.Н. Управление дошкольным образованием. Сфера - Москва, 2012. - 160 с.
7. Чумичева Р.М., Платохина Н.А. Управление дошкольным образованием. Академия - Москва, 2011. - 400 с.

## Педагогика

УДК:37

кандидат педагогических наук **Замалетдинова Зальфира Исаковна**

Государственное автономное общеобразовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт развития образования Республики Татарстан» (г. Казань)

### ДОСТИЖЕНИЕ ПЛАНИРУЕМЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*Аннотация.* В статье раскрываются способы достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования. В ней подчеркивается специфика системы оценки достижения планируемых результатов, направленность на обеспечение качества образования, которая предполагает вовлечённость в оценочную деятельность как педагогов, так и обучающихся. В статье рассматривается достижение планируемых результатов на примере конкретных учебных дисциплин.

*Ключевые слова:* федеральный государственный образовательный стандарт, программа, планируемые результаты, системно-деятельностный подход, универсальные учебные действия.

*Annotation.* The article reveals the ways to achieve the planned results of mastering the basic educational program of primary general education. It emphasizes the specificity of the system for assessing the achievement of the planned results of mastering the main educational program of primary general education, the focus on ensuring the quality of education, which involves the involvement of teachers and students in the evaluation activity. The article discusses the achievement of planned results on the example of specific academic disciplines.

*Keywords:* Federal State Educational Standard, program, planned results, system-activity approach, universal educational actions.

**Введение.** Сегодня мы говорим о новых образовательных результатах, об изменениях подхода к оценке результативности обучения, содержанию контрольно-измерительных материалов и к самим критериям оценивания. Система оценки планируемых результатов и является одним из инструментов реализации требований федерального государственного образовательного стандарта.

Вот поэтому процесс достижения планируемых результатов учащимися в образовательном процессе занимает центральное место, делается основной акцент на целенаправленную организацию учебной деятельности, создание педагогических условий для развития личности учащихся на основе освоения универсальных учебных действий при изучении конкретного учебного материала школьных предметов.

**Изложение основного материала статьи.** Система оценивания достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования предполагает системно-деятельностный, уровневый и комплексный подходы, позволяющие вести оценку достижения обучающихся всех трёх групп результатов образования:

- личностных;
- метапредметных;
- предметных.

Как организовать процесс достижения планируемых результатов? Какие педагогические технологии выступают наиболее эффективными средствами достижения планируемых результатов?

Методологической основой федерального государственного образовательного стандарта является системно-деятельностный подход. Организация образовательного процесса, содержание, контроль и оценка выражаются в деятельностной форме.

Задача учителя состоит в системной организации деятельностного освоения учебного материала. Учитель должен уметь систематически создавать на уроке проблемные и учебные ситуации, вовлекая всех учащихся в учебный процесс, в том числе и в контрольно-оценочную деятельность.

Учитель, ориентируя учебный материал, методы обучения, формы организации учебной деятельности, виды деятельности на включение учащихся в учебную деятельность под конкретный результат, планирует методическую систему заданий.

Все задания должны быть тесно взаимосвязаны между собой. Основная задача заданий — это раскрытие задач урока. Если учитель продумает каждое задание в соответствии с задачами урока, естественно, на уроке мы придем к запланированной цели.

Каждое задание — это подготовка к следующему виду деятельности, при освоении которого происходят интеллектуальные и личностные новообразования. На урок, в школу учащиеся идут с одной единой целью — узнать что-то новое, научиться чему-нибудь. И поэтому на всех уроках у каждого должен произойти интеллектуальный рост, удовлетворение потребностей. Учащиеся должны заметить любые изменения в положительную сторону, и учитель всегда отмечает каждое учебное действие учащихся.

Здесь есть важное требование — после выполнения каждого задания делаются выводы по содержанию. Для учащихся эти выводы являются ориентирами для формулирования общих способов решения учебной задачи. Общие способы решения учебной задачи — это устойчивые действия по достижению цели, раскрытию темы урока. Применяя общий способ решения задачи, учащиеся формируют у себя прочные опорные базовые знания, так как они пошагово идут к цели.

Ещё один важный момент — умение моделировать полученные знания. Учащиеся учатся показывать полученные знания кратко, сжато в таблице, графике, чертеже, модели, опорными словами, рисунком и т.д.

Этап моделирования на уроке выступает как защита маленького проекта. Каждый учащийся на уроке самостоятельно, парами или в подгруппах на данном этапе концентрируется вокруг изучаемой темы. Одновременно у учащихся формируются универсальные учебные действия, которые необходимы им при решении не только учебных, но и жизненных задач.

На этапе моделирования и учитель, и учащиеся контролируют, оценивают уровень достижения планируемых результатов.

Согласно всем результатам, требованиям учим планировать учебную деятельность. Во-первых, соотносим планируемые результаты с содержанием учебного предмета, определяем направленность на достижение образовательных результатов.

Урок — основная единица, где поэтапно формируют универсальные учебные действия и межпредметные понятия. Благодаря им происходит прочное освоение учебного материала и развитие личности учащихся.

Основными компонентами на уроке являются: постановка учебной задачи на каждом уроке, задания и вопросы, инициирующие детское действие, для работы в парах или группах, по поиску информации, умения пользоваться возможностями информационно-образовательной среды.

Следовательно, в основе проектирования и проведения современного урока лежат технологии деятельностного типа, обеспечивающие развитие у учащихся умение учиться, помогающие им стать субъектами учебной деятельности.

На этапе постановки учебной задачи урока нужно дать каждому учащемуся возможность настроить себя на включение в учебный процесс, удовлетворение своих потребностей. Потребность учащегося на уроке — получить новые знания. Задача учителей — создать для этого условия. Учащийся должен самостоятельно определить, чем он сегодня будет заниматься, чему научиться, какую возможность научиться получит. Таким образом, учащийся ненавязчиво вовлекается в целенаправленный учебный процесс, дает себе установку для участия в учебном процессе, формирует у себя необходимые компетенции на ступени начального общего образования и продолжения образования в основной школе.

Основная задача учебно-организационного компонента — создать условия для учащихся, чтобы у них сформировались умения ставить учебную задачу, понимать последовательность действий, сравнивать полученные результаты с учебной задачей, оценивать свою деятельность и деятельность других, то есть организовать свою учебную деятельность.

Учебно-информационный компонент предполагает работу со всеми источниками информации, в первую очередь, с учебником, работу с текстом, составление на основании текста схемы, таблицы, графиков, чертежей, отражающих знания по теме, осуществление наблюдений за объектом в соответствии с предложенным алгоритмом. Это основные качества, которые помогают учащимся самостоятельно заниматься.

Учебно-логический компонент урока учитель планирует так, чтобы учащиеся научились выделять главное в содержании, составлять план работы, сравнивать факты, явления, события по заданным критериям, давать определения по существенным признакам, высказывать суждения, подтверждать их фактами, обобщать, подытоживать информацию.

Учебно-коммуникативный компонент отражает умения высказывать суждения в соответствии с задачами коммуникации, задавать вопросы по конкретной учебной теме, слушать и дополнять друг друга, участвовать в учебном диалоге, организовать работу в группе, разрешать конфликты.

Как же можно достичь планируемых результатов, формировать все эти компетенции в рамках урока?

Как уже было сказано, учащиеся должны планировать свою деятельность, направленную на конечный результат. Учащиеся четко определяют для себя, к чему же они должны прийти, какие учебные действия они должны выполнить. Ведь в конце каждого урока учащиеся выделяют, какие знания они приобрели, какие учебные действия они могут выполнить с их помощью.

Определение учащимися базового, повышенного уровня показывает, что программа ими усвоена полностью, блок «выпускник научится» выполнен. Несмотря на это, каждый компонент урока включает задания блока «выпускник получит возможность научиться», так как уровневый подход требует создания условий для раскрытия потенциала учащихся и развития их способностей.

На рефлексивно-оценочном этапе учащиеся заполняют рефлексивные листы, где указывают полученные знания и учебные действия. Это основной показатель достижения устойчивых предметных и личностных результатов. На данном этапе учащиеся содержательно обобщают все свои знания по конкретной теме. Они поэтапно сопоставляют цели и задачи с достигнутыми планируемыми результатами. Анализируя каждый результат, учащиеся и не замечают, что идет оценочный процесс, они все вовлечены в контрольно-оценочную деятельность.

Посмотрим, как это происходит на уроке русского языка. Например, задание: составь предложения. Спиши.

*вот, дождя, мелкие, упали, капельки.*

*кольцами, по, волны, воде, разбегаются.*

*скоро, ливень, хлынул, сильный.*

*на, он, поле, стебельки, прибил, льняном.*

Как размышляют учащиеся? Определяют конечный результат: они должны получить предложения.

Какие учебные действия они выполняют?

1 шаг. Вспоминают определение предложения.

Предложение — это слово или несколько слов, связанных по смыслу и выражающих законченную мысль.

2 шаг. Читают группы слов.

3 шаг. Пробуют связать слова по смыслу.

4 шаг. Проверяют связь слов, смысл предложения.

Выполняя задания, ориентируясь на инструкции, алгоритмы, применяя общие способы решения задач, осознанно достигают планируемых результатов.

Второй очень важный момент в достижении эффективных результатов — уметь анализировать направленность содержания урока на достижение планируемых результатов.

Необходимо научиться рассматривать достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы в рамках урока.

Полный анализ учебного материала в рамках урока рекомендуем по предлагаемой схеме:

- определение темы урока;
- выделение предметных результатов:
  - выпускник научится;
  - выпускник получит возможность научиться;
- определение метапредметных результатов;
- анализ заданий с точки зрения направленности на достижение планируемых результатов.

При изучении темы «Хвойные растения» программой определены следующие предметные результаты.

*Выпускник научится:* выделять существенные признаки хвойных.

*Выпускник получит возможность научиться:* находить информацию о хвойных растениях в разных источниках информации (научно-популярной литературе, специализированных биологических словарях, справочниках, интернет-ресурсах и т.д.), анализировать и оценивать ее, переводить из одной формы в другую.

Учащимся предложено задание: заполните таблицу «Сравнительная характеристика хвойных».

Признаки сравнения	Ель	Сосна	Лиственница
...			
...			

Выполнение данного задания обучающимися показывает достижение предметных результатов, метапредметный характер в формулировке задания не отражается. Как быть?

Приходим к выводу, что нужно внести коррективы. Какие же варианты коррективов возможны?

- Составьте план заполнения таблицы «Сравнительная характеристика хвойных».
- Подготовьте краткую информацию о хвойных растениях для заполнения таблицы.
- Укажите источники информации с конкретными данными о хвойных растениях (*Например, справочник по биологии, издательство, год издания, стр.и т.д.*)
- Составьте схему сравнения хвойных растений (*почва – свет – крона – жизнь – распространение*) и т.д.

Таким образом, учащиеся с помощью учителя осваивают предметное содержание на основе универсальных учебных действий. Диалог учителя и учащегося сопровождается фиксацией ключевых аспектов на доске, экране, в тетради. Далее, опираясь на опорные слова, учащиеся смогут самостоятельно сформулировать выводы по изученной теме, контролировать и оценивать свои результаты.

Мастерство учителя отражается в выборе структуры урока, построенного на основе технологии достижения планируемых результатов, которая для повышения развивающего эффекта конструируется из специально организованных учебных ситуаций.

На уроке содержание, ресурсы, формы и виды организации учебной деятельности должны быть направлены на планируемый результат освоения основной образовательной программы начального общего образования.

Изучаемое учебное содержание выступает как материал для создания учебной ситуации, в которой ученик совершает специфичные для данного учебного предмета действия, осваивает характерные для данной области способы действия, но в то же время помогает достичь метапредметные и личностные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования.

**Выводы.** Следовательно, критериальной базой являются планируемые результаты освоения учащимися основной образовательной программы начального общего образования. Учащиеся, исходя из содержания планируемых результатов, самостоятельно определяют базовые знания. Планируемые результаты являются основой для объективной оценки деятельности и учащихся, и учителя.

Цель обучения в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта в начальной школе состоит в том, чтобы сделать учащегося способным развиваться дальше без помощи учителя. Вся деятельность с учащимися, все наши наблюдения подчеркивают, что, только ориентируя образовательный процесс на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования, можно обеспечить эффективную обратную связь, позволяющую осуществлять управление образовательным процессом.

#### Литература:

1. Планируемые результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования. – М.: Просвещение, 2011.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2011.
3. Реестр примерных основных общеобразовательных программ [www.fgosreestr.ru](http://www.fgosreestr.ru)
4. Замалетдинова З.И. Методическое пособие к рабочим тетрадям по татарскому языку «Мои достижения». – Казань: Редакционно-издательский отдел ГАОУ ДПО ИРО РТ, 2017.

УДК: 376.36-053.4(045)

кандидат педагогических наук, доцент **Золоткова Евгения Вячеславовна**  
 ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);  
 магистрант направления подготовки **Психолого-педагогическое образование профиль  
 Психология и педагогика инклюзивного образования Юрова Елена Юрьевна**  
 ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

### ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО И ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

*Аннотация.* В статье рассматриваются особенности познавательного и личностного развития дошкольников с умственной отсталостью и значимость их изучения для проектирования индивидуального образовательного маршрута. Авторы анализируют результаты исследования познавательного и личностного развития данной категории детей, предлагает рекомендации по проектированию индивидуального образовательного маршрута.

*Ключевые слова:* познавательное и личностное развитие, умственно отсталые дети, проектирование, индивидуальный образовательный маршрут.

*Annotation.* The article discusses the features of cognitive and personal development of preschool children with mental retardation and the importance of their study for the design of individual educational route. The author analyzes the results of the study of cognitive and personal development of this category of children, offers recommendations for the design of an individual educational route.

*Keyword:* cognitive and personal development, mentally retarded children, design, individual educational route.

*Работа выполнена в рамках внутривузовского гранта Мордовского государственного педагогического института имени М.Е. Евсевьева по теме «Разработка компетентностно-ориентированного содержания профильных дисциплин по направлениям подготовки Специальное (дефектологическое) образование и Психолого-педагогическое образование уровня бакалавриата и магистратуры»*

**Введение.** Особенности познавательного и личностного развития дошкольников с умственной отсталостью изучались многочисленными исследователями, как отечественными, так и зарубежными. В настоящее время накоплены представления о том, что для данной категории детей характерны такие специфические особенности как, низкий уровень развития восприятия, нарушение его обобщенности, замедленный темп, низкая активность мыслительных процессов, слабая регулирующая роль мышления. Личностное недоразвитие умственно отсталых дошкольников выражается в бедности эмоциональных проявлений, нарушении произвольности поведения, недостаточной дифференцированности эмоций и т.д. (Л.Б. Баряева, Л.С. Выготский, О.П. Гаврилушкина, С.Д. Забрамная, Л.В. Кузнецова, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, А.Р. Лурия, Н.М. Назарова, Л.П. Носкова, М.С. Певзнер, Г.Е. Сухарева, Е.А. Стребелева, У.В. Ульенкова, Л.И. Шипицина и др.) [1; 4; 5; 6; 7]. Изучение проблемы особенностей познавательного и личностного развития дошкольников с умственной отсталостью, на современном этапе развития дефектологии, обусловлено последними тенденциями инновационных процессов, происходящих в образовании. В рамках модернизации образования по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья предусматривается предоставление равных прав на воспитание и обучение.

Особую значимость в данном случае приобретает применение личностно-ориентированного подхода при проектировании индивидуального образовательного маршрута для умственно отсталых детей. В целом проблема проектирования индивидуального образовательного маршрута рассматривается в работах многих ученых (Т.А. Жданко, Т.В. Живокоренцева, М.Г. Остренко, О.Ф. Чупрова и др.), реже встречаются работы, посвященные вопросу проектирования указанного маршрута для детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (И.Б. Агаева, Л.Б. Баряева, Н.Л. Белопольская, Н.Ю. Борякова, А.Д. Вильшанская, А.Н. Граборов, С.Г. Шевченко и др.). Сегодня, в процессе модернизации образования в контексте общеевропейской глобализации и вхождения России в международное образовательное пространство, вопросы индивидуализации образовательного процесса встают особо остро. Это подчеркивает актуальность и своевременность проблемы изучения особенностей познавательного и личностного развития умственно отсталых дошкольников с целью проектирования индивидуального образовательного маршрута.

**Изложение основного материала статьи.** Исследование особенностей познавательного и личностного развития у дошкольников с умственной отсталостью было необходимым для оптимизации коррекционно-развивающей работы и повышения эффективности социализации данной категории детей, это достигалось за счет проектирования индивидуального образовательного маршрута.

Констатирующий эксперимент проводился на базе МДОУ «Детский сад № 91 компенсирующего вида». В эксперименте приняли участие 11 детей в возрасте 6-7 лет.

Для проведения эксперимента был подобран комплекс методик: Коррективная проба [4, с. 18], Недостоящие детали (тест Векслера) [4, с. 20], «Узнай по контуру» [4, с. 25], «Разрезные картинки» [7, с. 61], «Построй из палочек» [7, с. 63], «Четвертый лишний» [7, с. 27], «Подбери пару» [7, с. 29], «Хорошо и плохо» [4, с. 30], «Эмоции» [4, с. 33].

Были проанализированы данные, полученные в ходе изучения особенностей развития познавательной и личностной сфер у дошкольников с умственной отсталостью. При выполнении коррективной пробы незначительная часть детей (18,2%) после получения инструкции сразу приступили к выполнению заданию. Им не требовалась помощь взрослого, у испытуемых не возникло затруднений при выполнении заданий, ошибок не допускали. Выполняя задание, 18,2% испытуемых, зачеркивали коричневые круги, иногда допускали ошибки, после подсказки экспериментатора исправляли допущенную ошибку. У данной группы детей устойчивость внимания соответствовала среднему уровню.

Другой группе дошкольников (27,3 %) требовалось больше помощи взрослого. Они приступали к заданию, но в процессе зачеркивания ошибались, вместо коричневого круга зачеркивали красный. Помощь экспериментатора принималась частично, дошкольники не могли исправить все ошибочно зачеркнутые круги. Устойчивость их внимания находилась на низком уровне.

Значительная часть испытуемых (36,3%) не справились с заданием, они зачеркивали все круги, не зависимо от их цвета, хаотично действовали карандашом на бланке, помощь взрослого не принимали, можно утверждать, что устойчивость их внимания соответствовала очень низкому уровню.

Далее были проанализированы данные, полученные в ходе проведения диагностической методики «Недостающие детали». Достаточный уровень сосредоточения внимания отмечался у 9,1 %. У испытуемого при выполнении данного задания не возникало затруднений, он верно отмечал недостающие детали.

Средним уровнем способности к сосредоточению внимания обладали 27,3 % детей, так как, выполняя задание, они испытывали небольшое затруднение, но после наводящих вопросов экспериментатора, правильно указывали на недостающую деталь в рисунке.

У другой группы дошкольников (27,3%) отмечался низкий уровень способности к сосредоточению внимания. При выполнении данного задания они испытывали значительные трудности, не могли отметить недостающую деталь, им требовалась постоянная помощь взрослого. Экспериментатор, во время рассматривания детьми картинки, обращал их внимание на ту часть, где отсутствовала деталь, тем самым упрощая поставленную задачу.

Большая часть детей (36,3%) не выполнили задание, помощь экспериментатора не принимали. Их уровень способности к сосредоточению внимания являлся очень низким.

Данные, полученные при выполнении методики «Узнай по контуру», позволяли нам отметить достаточный уровень восприятия у 18,2% детей. Испытуемые верно соотносили геометрическую фигуру по цвету и форме с контуром. Помощь взрослого не требовалась, ошибок допущено не было.

Подбирая контур к геометрической фигуре, 18,2 % детей испытывали затруднения. Экспериментатор задавал уточняющие вопросы: «Какого цвета фигура?». Помощь взрослого принимали, после чего верно выполняли задание. Испытуемые демонстрировали значительные затруднения при подборе контура к геометрическим фигурам. Частой ошибкой являлось неправильное соотношение фигур по цвету. В данной ситуации экспериментатор уточнял у детей, какого цвета фигура подходит конкретному контуру, предлагал еще раз внимательно рассмотреть предложенные варианты.

Уровень развития целостного восприятия у дошкольников с умственной отсталостью изучался с помощью методики «Разрезные картинки». Незначительная часть испытуемых (18,2%) обладали достаточным уровнем, поскольку без затруднений сложили картинку, состоящую из четырех частей. Помощь взрослого не потребовалась.

Средний уровень развития целостного восприятия отмечался у 27,3% детей. При складывании картинки у них возникали небольшие затруднения, экспериментатор оказывал им помощь, обращая их внимание на картинку-образец. После этого дети исправляли допущенные ошибки.

Другой группе испытуемых (27,3%) был присущ низкий уровень развития целостного восприятия. Самостоятельно сложить разрезную картинку они не смогли. Выполнить задание удалось при помощи наложения фрагментов на картинку-образец. Данной группе детей экспериментатор оказывал постоянную помощь.

Незначительная часть испытуемых (18,2%) испытала небольшие затруднения при выполнении задания «Построй из палочек». Экспериментатор оказывал помощь, предложив им обратить внимание на образец, выполненный взрослым. С опорой на образец лесенка была построена испытуемыми, что позволяет говорить о среднем уровне развития зрительной памяти.

Другой группе детей (27,3%) для выполнения данного задания потребовалось пройти обучение. С первого раза им не удалось построить лесенку, экспериментатор предложил опираться на образец. При опоре на образец они испытывали затруднения, но после нескольких неудачных попыток достигали успеха в выполнении задания. Обучение заключалось в том, что взрослый строил лесенку, обращая внимание ребенка на то, как он это делает, затем с помощью экспериментатора ребенок строил такую же лесенку.

Большая часть испытуемых (45,4%) не смогли выполнить предложенное задание. Они хаотично раскидывала палочки по столу, не обращая внимания на образец, демонстрируя очень низкий уровень развития зрительной памяти.

Далее были проанализированы результаты исследования особенностей мышления, полученных с помощью диагностических методик: «Подбери пару», «Четвертый лишний». Незначительная часть испытуемых (18,2%) самостоятельно подбирали к картинкам с животными картинки с употребляемой ими пищей. Помощь взрослого им не требовалась. Дошкольникам характерен достаточный уровень способности к обобщению.

Средний уровень способности к обобщению, точности представлений отмечался у 27,3% детей. При выполнении данного задания у испытуемых возникали затруднения. Картинки были подобраны верно благодаря наводящим и уточняющим вопросам экспериментатора, таким как «Что любит кушать заяц?», «Какая любимая еда кошки?».

Незначительной части дошкольников (18,2%) требовалось больше помощи взрослого. При подборе картинок они испытывали трудности, допускали ошибки. Помощь экспериментатора принималась частично, дети не могли исправить все ошибочно подобранные пары. Они имели низкий уровень способности к обобщению, точности представлений.

Большинство испытуемых, а именно 36,3% не смогли выполнить предложенное им задание. Карточки подбирались ими хаотично, помощь экспериментатора не принималась. У данных детей отмечался очень низкий уровень способности к обобщению, точности представлений.

Особенности мышления исследовались с помощью диагностической методики «Четвертый лишний». Группа детей (18,2%), получив инструкцию, верно исключили неподходящую картинку, сумев объяснить свой выбор. У данной части детей наблюдался достаточный уровень развития категориального мышления, способности к обобщению.

Средний уровень развития категориального мышления, способности к обобщению характерен 18,2% испытуемых. Они сомневались в правильности своего выбора. Экспериментатор задавал дополнительные вопросы, просил перечислить все предложенные картинки. Благодаря этому задание было выполнено правильно.

Низкий уровень развития категориального мышления, способности к обобщению имели 27,3% детей. При выполнении предложенного им задания ими были допущены ошибки, лишняя картинка называлась ими наобум, так как объяснить свой выбор они не могли. Помощь экспериментатора принималась частично. С



заданием не справились 36,3 % испытуемых. Им не удалось верно исключить неподходящую картинку. Дети не воспользовались помощью экспериментатора.

Также нами были изучены особенности сформированности нравственных качеств личности и поведения у умственно отсталых дошкольников. Данные, полученные с помощью методики «Хорошо и плохо», позволяли говорить, что у 27,3% испытуемых достаточный уровень сформированности нравственных качеств личности и поведения. Они точно определяли поступки детей, изображенных на картинке. Смогли обосновать свой выбор.

Средний уровень сформированности нравственных качеств личности и поведения присущ 27,3% испытуемых. Некоторые изображения вызвали затруднения у дошкольников. Помощь экспериментатора позволила им исправить допущенные ошибки. Так, при рассмотрении картинки взрослый обращал внимание ребенка на изображение конкретного персонажа. Например, «Что делает девочка?», «Как ты думаешь, можно ли так поступать?».

Низкий уровень сформированности нравственных качеств личности и поведения отмечался также у 27,3% детей. Описывая ситуации, изображенные на картинке, детьми были допущены ошибки. Например, рассматривая картинку, где мальчик не уступил место пожилому человеку в общественном транспорте, испытуемый говорил, что мальчик едет в автобусе. Экспериментатор был вынужден повторять правила поведения в транспорте. После этого давалась верная оценка изображенному событию.

У незначительной части испытуемых (18,2%) наблюдался очень низкий уровень сформированности нравственных качеств личности и поведения. Данная группа детей неверно охарактеризовала ситуации, помощь экспериментатора не принималась.

Таким образом, познавательное и личностное развитие умственно отсталых дошкольников характеризуется низким уровнем развития восприятия, нарушением его обобщенности, отмечается его замедленный темп. Так как восприятие неразрывно связано с мышлением, то мы также можем говорить о низкой активности мыслительных процессов и слабой регулирующей роли мышления. Полученные данные позволяют говорить о том, что у большинства дошкольников с умственной отсталостью низкий уровень устойчивости внимания, характеризующийся сужением объема, малой устойчивостью, трудностями его распределения, замедленностью переключения, который в свою очередь коррелирует с низким уровнем кратковременной зрительной памяти. Кроме того, у большинства детей указанной категории обнаружен низкий уровень сформированности нравственных качеств, отсутствие оттенков переживаний, поверхностность и неустойчивость эмоций.

Полученные сведения легли в основу проектирования индивидуального образовательного маршрута для детей с умственной отсталостью. В исследовании мы учитывали, что проектирование подразумевает процесс создания проекта, прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта, состояния. Проектировать – это, значит, разрабатывать целенаправленные действия. Важнейшими составляющими в этом процессе являются следующие компоненты: поиск нужной информации и выбор из этой информации наиболее важной для принятия оптимального решения [5, с. 50].

Проектирование индивидуального образовательного маршрута осуществлялось в соответствии со стадиями проектирования, которые подразумевают организацию процесса продуктивной практической деятельности.

По результатам констатирующего эксперимента для каждого испытуемого был составлен индивидуальный образовательный маршрут. В зависимости от индивидуальной ситуации развития изменялось содержание работы с ребенком. Маршрут включал в себя годовое тематическое планирование, программу групповых коррекционных занятий и программу индивидуальных коррекционных занятий.

**Выводы.** В результате комплексной диагностики познавательного и личностного развития дошкольников с умственной отсталостью были выявлены следующие особенности познавательной деятельности: низкий уровень развития мышления; слабая память; трудности в процессе восприятия; сужение объема внимания, его малая устойчивость и трудность его распределения; недифференцированность и фрагментарность представления; примитивность воображения; системное недоразвитие речи; отсутствие готовности к школьному обучению. Нарушения эмоционально-волевой сферы выражаются в примитивности интересов, потребностей и мотивов, слабости собственных намерений и побуждений, большой внушаемостью, недостаточности инициативы, отсутствие оттенков переживаний, их неустойчивости и поверхностности. Особенности поведения выражаются в гиперактивности, вербальной или физической агрессии.

Данные сведения послужили основанием для проектирования индивидуального образовательного маршрута умственно отсталого ребенка дошкольного возраста. В основе проектирования индивидуального образовательного маршрута лежит ряд подходов: рефлексивно-деятельностный, личностно-ориентированный, индивидуальный, гуманистический, системный. Таким образом, проектирование индивидуального образовательного маршрута обеспечивало целенаправленную, системную организацию работы, направленную на коррекцию познавательных процессов и личностного развития дошкольников с умственной отсталостью.

#### **Литература:**

1. Барцаева, Е.В. Особенности сформированности компонентов структуры социальной адаптации дошкольников в организациях дополнительного образования / Е.В. Барцаева, Н.В. Рябова // Гуманитарные науки и образование. – 2017. – № 3 (31). – С. 7-14.
2. Болдырева, Л.А. Особенности психических процессов у детей с нарушением интеллекта / Л.А. Болдырева // Проблемы современной науки и образования. – 2015. – № 8 (38). – С. 107-110.
3. Емельянова, И.Д. Сопровождение индивидуальных образовательных маршрутов детей с ОВЗ в условиях инклюзивной дошкольной образовательной организации / И.Д. Емельянова, О.А. Подольская // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2017. – № 39 (3). – С. 46-56.
4. Забрамная, С.Д. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей: пособие для психолого-педагогических комиссий / С.Д. Забрамная, О.В. Боровик. – М.: Владос, 2003. – 36 с.
5. Золоткова, Е.В. Особенности социальной адаптации детей с синдромом Дауна в условиях интернальной интеграции / Е.В. Золоткова, О.Ю. Учайкина // Гуманитарные науки. – 2013. – № 3(15) – С. 72-76.

6. Стребелева, Е.А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: методическое пособие с приложением альбома «Наглядный материал для обследования детей» / Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина, Ю.А. Разенкова; под ред. Е.А. Стребелевой. – М.: Просвещение, 2004. – 164 с.
7. Стребелева, Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии / Е.А. Стребелева. – М.: Владос, 2005. – 184 с.

## Педагогика

УДК: 376.36(045)

кандидат педагогических наук, доцент **Золоткова Евгения Вячеславовна**  
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);  
магистрант направления подготовки **Специальное (дефектологическое)**  
образование профиль **Логопедия Князева Юлия Викторовна**  
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

### ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С СИНДРОМОМ ДАУНА

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема развития речи детей раннего возраста с синдромом Дауна. Авторы анализируют результаты проведенного исследования экспрессивной и импрессивной речи данной категории детей, предлагает методические разработки по коррекции и развитию речи.

*Ключевые слова:* развитие речи, дети с синдромом Дауна, ранний возраст.

*Annotation.* The article discusses the problem of the development of speech of young children with Down syndrome. The authors analyze the results of a study of expressive and impressive speech in this category of children, offer methodological developments for the correction and development of speech.

*Keyword:* speech development, children with Down syndrome, early age.

*Работа выполнена в рамках внутривузовского гранта Мордовского государственного педагогического института имени М.Е. Евсевьева по теме «Разработка компетентностно-ориентированного содержания профильных дисциплин по направлениям подготовки Специальное (дефектологическое) образование и Психолого-педагогическое образование уровня бакалавриата и магистратуры»*

**Введение.** Нарушение социальной адаптации характерно для всех категорий людей с ограниченными возможностями здоровья, но особенно остро эта проблема стоит в отношении детей с синдромом Дауна. В многочисленных исследованиях выделяются характерные черты, свойственные психофизическому и личностному развитию таких детей. А именно, незрелость эмоционально-волевой сферы; выраженное нарушение когнитивной деятельности; задержка в появлении и качественное своеобразие основных новообразований возраста, нарушение формирования ведущих видов деятельности на различных возрастных этапах развития и др. В связи с этим, вся коррекционная работа с данной категорией детей подчинена решению задач социальной адаптации, приспособлению их к жизни и возможной интеграции в общество (Е.А. Екжанова, Л.П. Жиянова, А.Р. Маллер, Л.М. Шипицина, Г.В. Цикото и др.).

Особенности речевого развития детей с синдромом Дауна проявляются в выраженном отставании в развитии активной речи ребенка при сохранности ее понимания. Речевое развитие детей с синдромом Дауна характеризуется небольшим объемом и достаточно бедным словарным запасом, нарушением грамматического строя речи. Сам процесс речевого развития протекает крайне медленно и с большими затруднениями. Дети с синдромом Дауна плохо усваивают новые слова и словосочетания, с трудом дифференцируют звуки речи окружающих людей (Е.В. Михайлова, Л.М. Шипицина). Учитывая важность формирования жизненно необходимых навыков для успешной адаптации данной категории детей, раннее развитие речи является важнейшей задачей их психолого-педагогического сопровождения, этим объясняется актуальность и своевременность нашего исследования.

**Изложение основного материала статьи.** Одной из главных проблем развития детей с синдромом Дауна является нарушение речи. Неполноценность речевого развития нарушает главное условие личностного развития и социализации в целом. Во-первых, не происходит должного формирования представлений об окружающем мире, и как следствие, накопления опыта практической деятельности на бытовом уровне. Во-вторых, нарушение речи влечет за собой трудности коммуникации как со сверстником, так и со взрослым, что осложняет процесс взаимодействия, формирование основных видов деятельности в том или ином возрасте [1; 3; 5; 8; 10; 11]. Авторы (Л.С. Выготский, О.П. Гаврилушкина, Л.Т. Журба, А.В. Запорожец, В.И. Лубовский, Н.Д. Соколова, Е.А. Стребелева, Д.Б. Эльконин и др.) указывают на необходимость и значимость раннего начала коррекционного воздействия, независимо от того к какой типологической группе относится ребенок с отклонениями в развитии. Этот факт обусловлен спецификой развития мозговых структур, восприимчивостью детской психики к любым воздействиям, сензитивностью раннего возраста к речевому развитию, высокой компенсаторной способностью к восстановлению пострадавших функций [10, с. 47].

Ранний возраст, является периодом, когда закладывается фундамент всего психического и личностного развития, в том числе и речевого. Данный возрастной этап, являясь сензитивным для развития речи, определяет ее дальнейшее становление и развитие. Нарушение полноценного хода речевого развития негативно отражается на дальнейшем формировании всей психической деятельности ребенка [4; 6; 7]. В работах отечественных авторов доказано, что при раннем начале коррекционного воздействия по преодолению речевых нарушений у ребенка, можно достичь значительной динамики в его развитии (Е.Ф. Архипова, Т.В. Волосовец, Ю.А. Разенкова, Е.М. Мастюкова, О.Г. Приходько и др.).

Научно-методологической основой исследования явились положения отечественной психологии развития, специальной психологии и коррекционной педагогики: о роли дошкольного детства в личностном развитии ребенка; единстве биологического и социального (культурного) планов развития; зоне ближайшего развития; роли обучения в развитии и развивающем обучении; коррекции и компенсации; единстве диагностики и развития (И.М. Бгажнокова, Л.С. Выготский, Е.А. Екжанова, Д.В. Зайцев, О.М. Ильина, Э.И. Леонгард, В.И. Лубовский, Н.Н. Малофеев, О.Е. Шаповалова, Н.Д. Шматко и др.).

В ходе проведенного исследования была разработана и научно обоснована система коррекционной работы по развитию речи у детей раннего возраста с синдромом Дауна, которая основана на учете специфических особенностей моторно-двигательного, эмоционального, сенсорного, умственного, речевого, эстетического и социально-личностного развития данного ребенка и носила системный, комплексный и интегративный характер.

С целью исследования экспрессивной и импрессивной речи детей с синдромом Дауна был проведен констатирующий эксперимент.

Исследование проводилось на базе Научно-практического центра «Ресурсный центр интегрированного образования» ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева». В исследовании принимали участие 6 детей 2-3 лет, имеющие по результатам генетического исследования заключение «Трисомия по хромосоме 21».

Учитывая тот факт, что специальных методик, нацеленных на изучение особенностей речевого развития детей с синдромом Дауна крайне мало, в констатирующем эксперименте мы использовали диагностические задания для обследования импрессивной речи «Логопедическое обследование безречевых детей», разработанные Е.В. Кирилловой [2, с. 17] и диагностические задания, предложенные Е.А. Стребелевой для исследования экспрессивной речи детей двух-трех-летнего возраста с нарушением интеллекта [9, с. 71].

При исследовании объема и точности понимания словаря у половины детей наблюдалось понимание простых инструкций: «Покажи матрешку, дай мне куклу», у другой половины не было зафиксировано реакции на обращенную речь. У 33,3 % испытуемых трудности вызвало задание на моделирование ситуаций, способствующих вызову жестов и способности к подражанию, а 66,6 % детей были заинтересованы игрой и повторяли за экспериментатором жестовые движения.

В процессе проведения эксперимента привлекало внимание активные эмоционально положительные реакции детей с синдромом Дауна. Все дети, которые входили в кабинет, видели яркую игрушку, брали ее в руки. С заданием на способность изображать и играть роль справились 83,3 % испытуемых, но им требовалась помощь экспериментатора, 16,7 % детей отказался выполнять задание.

Наиболее трудным заданием для 83,3 % детей экспериментальной группы было понимание предлогов, отражающих пространственные взаимоотношения и понимание форм единственного и множественного числа имени существительного.

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что испытуемым более доступным для передачи информации является использование невербальных средств общения, чем выразить мысль словами. Вместе с тем, жесты не использовались для сообщения информации взрослому в ходе диагностики.

Все испытуемые были распределены по уровням развития речи, их качественная характеристика представлена ниже.

Достаточный уровень развития речи характеризовался полным объемом словаря, то есть дети понимали простые инструкции взрослого, узнавали обиходные предметы, знали все или почти все обобщающие слова частей тела и частей туловища игрушечных животных, соотносили практически все предлагаемые предметы с их назначением, правильно или с незначительными ошибками воспринимали названия признаков предметов. Понимание предложений проявлялось в верном выполнении простой инструкции, правильным запоминанием и выполнением двух действий, сформулированных в одной просьбе. Дифференциации элементарных грамматических форм на данном уровне выражалась в верном, или частично верном понимании единственного и множественного числа имени существительного, предлогов, отражающих пространственные взаимоотношения. Невербальные компоненты коммуникации отличались проявлением способности к подражанию, умением показать жестом хорошо знакомые действия. О хорошем уровне развития фонематического слуха, глагольного словаря, активной речи свидетельствуют без ошибок выполненные задания. Иннервация мимической мускулатуры и движения артикуляционного аппарата не нарушены. На данном уровне испытуемых не оказалось.

Средний уровень развития речи отмечался у 16,7% детей. На нем оказались дети объем словаря, которых был ограничен, то есть они понимали не все инструкции взрослого, некоторые обиходные предметы не узнавали, затруднялись назвать обобщающие слова частей тела и частей туловища игрушечных животных, делали ошибки в процессе соотношения предлагаемых предметов с их назначением, ошибались при названии признаков предметов. Затруднялись в выполнении простой инструкции, правильно запоминали и выполняли только одно из двух действий, сформулированных взрослым. Недостатки дифференциации элементарных грамматических форм на данном уровне проявлялась в затруднениях при понимании единственного и множественного числа имени существительного, предлогов, отражающих пространственные взаимоотношения. Невербальные компоненты коммуникации отличались проявлением способности к подражанию, умением показать жестом хорошо знакомые действия. О среднем уровне развития фонематического слуха, глагольного словаря, активной речи свидетельствуют без ошибок выполненные задания, с опорой на помощь экспериментатора. Более половины заданий на выявление иннерваций мимической мускулатуры и движений артикуляционного аппарата выполнены правильно.

К низкому уровню развития речи были отнесены 33,33% детей. Для них было характерно очень бедный словарный запас, то есть они практически не понимали инструкции экспериментатора, с трудом узнавали обиходные предметы, не называли обобщающие слова частей тела и частей туловища игрушечных животных, не соотносили предлагаемые предметы с их назначением и признаками. Инструкции выполняли после многократных повторений экспериментатора. Отмечались выраженные недостатки дифференциации элементарных грамматических форм. Невербальные компоненты коммуникации отличались проявлением способности к подражанию, умением показать жестом хорошо знакомые действия, однако допускались ошибки, помощь взрослого принималась в единичных случаях. Третья часть заданий на выявление иннерваций мимической мускулатуры и движений артикуляционного аппарата выполнены правильно.

Все испытуемые были распределены по уровням развития речи, их качественная характеристика представлена ниже.

Очень низкий уровень развития речи отмечался у половины испытуемых (50%). Они не понимали инструкций экспериментатора, не узнавали обиходные предметы, не называли обобщающие слова частей тела и частей туловища игрушечных животных, не соотносили предлагаемые предметы с их назначением и признаками. Инструкции не выполняли. Отмечалось отсутствие дифференциации элементарных грамматических форм. Невербальные компоненты коммуникации характеризовались несформированностью.

Задания на выявление особенностей иннервации мимической мускулатуры и движений артикуляционного аппарата не выполнялись. Помощь, предлагаемая экспериментатором не принималась, стимулирование активности ребенка со стороны родителей было безрезультатным.

Таким образом, можно утверждать, что речевое развитие детей раннего возраста с синдромом Дауна значительно отстает в темпе своего развития и отличается специфическими особенностями, такими как бедный словарный запас, трудности понимания вербальных инструкций, недостатки дифференциации элементарных грамматических форм, нарушения невербальных компонентов коммуникации. Результаты констатирующего эксперимента побудили нас к определению направлений коррекционного воздействия по речевому развитию детей раннего возраста с синдромом Дауна.

В методических разработках предложенных П. Л. Жияновой по формированию навыков общения и речи у детей с синдромом Дауна коррекционная работа по развитию речи представлена поэтапно [2, с. 20]. Содержание этапов коррекционной работы было адаптировано с учетом зоны «ближайшего» и «актуального» развития испытуемых.

В рамках каждого этапа экспериментального обучения реализовывалось несколько ступеней. На этапе «Упражнения и игры с предметными картинками. Слова-названия» испытуемые проходили четыре ступени «Знакомство с предметными картинками», «Различение предметных картинок», «Сличение предметных картинок – подбор пар», «Называние предметных картинок». На этапе «Упражнения и игры с простыми сюжетными картинками. Слова – действия (глаголы)» были три ступени «Знакомство с сюжетными картинками», «Различение сюжетных картинок», «Называние сюжетных картинок». Темп освоения учебного материала подбирался с учетом индивидуальных особенностей каждого участника эксперимента.

Каждое коррекционное занятие обеспечивало комплексное решение целого ряда задач: обучать детей пониманию речи; развивать эмоциональную сферу; развивать слуховое внимание; развивать артикуляционную моторику ребенка, мелкую и общую; укреплять мышцы лица; развивать речевое дыхание; развивать мышление, внимание.

Преодолеть нарушения речи возможно при соблюдении перечисленных ниже условий:

1. Комплексная работа медико-психолого-педагогического коллектива-логопеда, дефектолога, психоневролога, медицинской сестры, массажиста, преподавателя физкультуры, музыкального руководителя, психолога, воспитателей, массажиста).

2. Установление контакта логопеда с родителями, который обеспечит единые запросы к речевому развитию ребенка и закрепление работы при помощи домашних занятий.

3. Применение в работе логопеда вербальных средств с наглядными материалами, техническими средствами обучения.

4. Адаптация ребенка к обстановке логопедического кабинета, индивидуальный подход логопеда к каждому ребенку, тактичность, доброжелательность, эмоциональная поддержка и положительная оценка любого достижения ребенка.

5. Закрепление пройденного материала, его соответствие программным требованиям.

6. Разработка и корректировка индивидуальных программ работы с каждым ребенком с учетом динамики его продвижения [5, с. 73].

Создание предметно-развивающей среды, направленной на стимуляцию активности ребенка, осуществлялось через организацию специального пространства с определенным набором пассивных и активных воздействующих игровых, дидактических объектов.

**Выводы.** Таким образом, предложенные подходы к развитию речи детей раннего возраста с синдромом Дауна обеспечивают развитие их способности участвовать в коммуникации; способствуют поддержке их адекватного, соответствующего возможностям и способностям темпа психического развития, реализации их внутреннего потенциала и эффективной социализации. При этом получение положительных результатов достигается за счет проведения целостной, системной, комплексной, интегративной работы, основанной на тесном взаимодействии всех специалистов психолого-педагогического сопровождения и родителей.

#### **Литература:**

1. Барцаева, Е.В. Особенности сформированности компонентов структуры социальной адаптации дошкольников в организациях дополнительного образования / Е.В. Барцаева, Н.В. Рябова // Гуманитарные науки и образование. – 2017. – № 3 (31). – С. 7-14.

2. Жиянова, П.Л. Формирование навыков общения и речи у детей с синдромом Дауна: пособие для родителей / П.Л. Жиянова. – М.: Благотворительный фонд «Даунсайд Ап», 2016. – 144 с.

3. Жиянова, П.Л. Современные стратегии поддержки семьи. Семейно-центрированный подход к оказанию ранней помощи: обучающий курс для специалистов «Комплексное сопровождение семьи ребенка раннего и дошкольного возраста с синдромом Дауна». Часть 6 [Электронный ресурс] / П.Л. Жиянова. – URL: <http://downsideup.wiki/ru/course>.

4. Жиянова, П.Л. Социальная адаптация детей раннего возраста с синдромом Дауна. Организация и методика работы адаптационных групп: методическое пособие / П.Л. Жиянова, М.Ф. Гимадеевой. – М.: Благотворительный фонд «Даунсайд ап», 2008. – 196 с.

5. Золоткова, Е.В. Особенности социальной адаптации детей с синдромом Дауна в условиях интернальной интеграции / Е.В. Золоткова, О.Ю. Учайкина // Гуманитарные науки. – 2013. – № 3(15) – С. 72-76.

6. Разенкова, Ю.А. Материнство. Восприятие себя и ребенка / Ю.А. Разенкова // Синдром Дауна. XXI век. – 2009. – № 2. – С. 10-17.

7. Рябова, Н.В. Мониторинг уровня сформированности универсальных учебных действий младших школьников / Н.В. Рябова, Е.А. Демидова, О.В. Терлецкая // Гуманитарные науки и образование. – 2018. – Том 9. – № 3 (35) – С. 113-120.

8. Семенова, Н.А. О важности понимания индивидуальных различий при синдроме Дауна [Электронный ресурс] / Н.А. Семенова // Синдром Дауна XI век. – 2017. – № 2(19). – С. 7–12. URL: <https://downsideup.org/ru/catalog/zhurnal-sindrom-dauna-xxi-vek-no2-19-2017>

9. Стребелева, Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии / Е.А. Стребелева. – М.: Владос, 2005. – 184 с.

10. Шипицына, Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л.М. Шипицына. – СПб.: Речь, 2005. – 477 с.

УДК: 376.36-053.4(045)

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии Золоткова Евгения Вячеславовна  
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);  
бакалавр направления подготовки Специальное (дефектологическое) образование профиля Логопедия Бабий Татьяна Владимировна  
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

### ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МОТОРНОГО ПРАКСИСА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема развития моторного праксиса у дошкольников с общим недоразвитием речи. Автор анализирует результаты проведенного исследования, направленного на изучение уровня сформированности моторных навыков у детей с нарушениями речи. Описывается коррекционно-развивающая работа по развитию моторного праксиса у детей данной категории при использовании специально разработанного дидактического пособия.

*Ключевые слова:* моторный праксис, дети с общим недоразвитием речи, дошкольный возраст.

*Annotation.* The article deals with the problem of motor praxis development in preschool children with General speech underdevelopment. The author analyzes the results of the study aimed at studying the level of formation of motor skills in children with speech disorders. Describes how correctional-developing work to develop a motor praxis in children of this category when using specially designed teaching AIDS.

*Keyword:* motor praxis, children with General underdevelopment of speech, preschool age.

*Работа выполнена в рамках внутривузовского гранта МГПИ имени М.Е. Евсевьева «Разработка компетентностно-ориентированного содержания профильных дисциплин по направлениям подготовки Специальное (дефектологическое) образование и Психолого-педагогическое образование уровня бакалавриата и магистратуры»*

**Введение.** В центре современных исследований стоит проблема увеличения численности детей с ограниченными возможностями здоровья, особенно это касается категории детей с речевой патологией. Данный вопрос привлекает внимание многочисленных специалистов различных областей знаний, в том числе осуществляющих профессиональную подготовку будущих логопедов [7]. Это обусловлено тем, что речевые нарушения начинают приобретать специфические мозаичные проявления, исправления которых требует специального комплексного воздействия.

Дети с нарушениями речи представляют собой разнородную группу по этиологии, патогенезу и симптоматике проявления дефекта. По данным исследований Р.Е. Левиной, О.В. Правдиной, М.Е. Хватцева среди детей с речевой патологией самую многочисленную группу составляют дети с общим недоразвитием речи. Как утверждают В.В. Никандров, Т.Б. Филичева, глубокие недостатки в речевой деятельности оказывают отрицательное влияние на формирование многих психофизических процессов, так как речь находится в тесной взаимосвязи и взаимозависимости с другими сферами жизнедеятельности человека (познавательной, личностной) [8; 10]. Исследователи Е.Г. Белик, В.Ф. Воробьева, Г.М. Галактионова отмечают, что у многих детей с нарушениями речи наблюдается своеобразное развитие моторного праксиса, проявляющегося в нарушении целенаправленности, точности, скоординированности и последовательности движений, в их многочисленных пропусках и заменах [2; 4; 5]. С точки зрения психофизиологии, выявленные особенности двигательной сферы связаны с тем, что речевая и двигательная функциональные системы при их становлении в дошкольный период времени носят сложный опосредованный характер. На взаимосвязь слова и моторного праксиса указывали Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубенштейн и др. По их мнению, ребенок начинает овладевать произвольными движениями сначала следуя словесно сформулированным требованиям взрослых, а по мере развития речевой функции слово уже становится собственным регулятором совершения двигательных программ. Из приведенного положения следует, что полноценное развитие речи и моторного праксиса становятся важными факторами, обеспечивающими успешное овладение ребенком окружающим его предметным миром, а в последующем – предметным сознанием. Дошкольный возраст, по мнению М.М. Безруких, Н.А.Бернштейн, является периодом интенсивного развития моторной сферы. Именно в данный возрастной период движения приобретают выразительность, плавность и точность, дети лучше осваивают ритм [1; 3]. В этом возрасте также наблюдается положительная динамика в показателях, характеризующих развитие силовых способностей и общей выносливости, скоростных, двигательнo-координационных способностей и гибкости. Активно развиваются графомоторные навыки, линии и штрихи становятся более четкими и ровными (В.М. Бехтеров, М.М. Кольцова, А.Р. Лурия, М. Монтессори, В.А. Сухомлинский и др.). В исследованиях Т.А. Парфеновой указывается, что в случае возникновения у ребенка отклонений в какой-либо сфере овладение практическими умениями и навыками, учебными действиями становится невозможным, что существенно влияет на самореализацию в жизни, дальнейшую трудовую деятельность, социальную адаптацию и социализацию человека в общество. Этим и обусловлена актуальность темы исследования [9, с. 52].

**Изложение основного материала статьи.** В многочисленных исследованиях отмечается, что у дошкольников с нарушениями речи развитие моторных навыков имеет существенные отклонения от нормы. Двигательная недостаточность у большей части детей выражается в трудностях выполнения двигательных упражнений по словесной инструкции, недостаточной координации движений, нарушении плавности, переключаемости, снижении скорости и ловкости их выполнения (А.А. Алмазова, Е.Д. Бабина, Н.В. Рябова, Т.А. Соловьева и др.). Также у детей с нарушениями речи прослеживаются сложности в воспроизведении двигательных заданий пространственно-временного характера, выраженные трудности реализации

темпоральных и ритмических параметров, к концу занятия наблюдается понижение работоспособности, происходит снижение двигательной активности, что приводит к нечеткости, спонтанности в выполнении комплекса двигательных упражнений [11, с. 160]. Как указывает Т.Б. Филичева, у детей данной категории происходит существенное нарушение в развитии мелкой моторики. Различные отклонения приводят к трудностям захвата, удержания мелких предметов, манипулирования ими, что задерживает формирование игровой деятельности и бытовых умений и навыков [10, с. 16].

В большом психологическом словаре термин «праксис» (от греч. praxis – действие) трактуется как возможность и способность выполнять человеком комплекс последовательных движений и совершать целенаправленные действия согласно выработанному плану.

С целью дальнейшего поиска эффективных путей развития моторных навыков и коррекции недостатков в речевой деятельности был проведен констатирующий эксперимент на базе детской студии «Ладушки» г. Кузнецка Пензенской области. Исследование направлено на изучение уровня сформированности моторного праксиса. В нем приняло участие 11 детей 5-6 лет, имеющих логопедическое заключение «Общее недоразвитие речи II уровня». Диагностика включала в себя шесть экспериментальных серий.

Целью первой серии являлось изучение оптико-кинестетической организации движений. Перед ребенком стояла задача воспроизвести пальцами фигуру сначала по зрительному образцу, а затем по кинестетическому. В процессе выполнения задания движения детей выглядели замедленными, неловкими, некоторые они смогли выполнить только с помощью другой руки, при этом часто допускали ошибки. Более точно и уверенно дошкольники справлялись с упражнениями, которые осуществлялись с участием зрительного анализатора.

При выполнении заданий второй серии, целью которых являлось изучение конструктивного праксиса, испытуемым необходимо было сложить разрезанные картинки (разной конфигурацией разреза). В целом данное задание не вызвало особых затруднений у дошкольников, большинство из них смогли его выполнить за короткое время. Но у некоторой части детей (27,3%) наблюдались небольшие трудности, которые проявлялись в сложностях захвата фрагментов картинки из-за недостаточности развития тонких дифференцированных движений пальцев рук, сопоставления деталей между собой и получения целостного изображения.

Задание третьей серии направлено на исследование оптико-пространственных представлений у детей с общим недоразвитием речи. Детям предлагалось скопировать изображение по образцу, используя опорные точки. Анализируя полученные данные, выяснилось, что большая часть дошкольников (72,8%) не смогла успешно справиться с предъявленным заданием, что свидетельствует о низком уровне сформированности оптико-пространственных представлений, проявляющихся в длительной концентрации детей на воссоздании графического образа предмета, трудностях ориентировки по точкам на плоскости, недостаточной целенаправленности и уверенности движений руки. Большинство детей некоторые опорные точки не использовали совсем, на внутренние линии многие дошкольники не обращали внимания. По результатам диагностики можно проследить тенденцию увеличения количества ошибок. С изображением, у которого все точки расположены по периметру, в данном случае был «домик», смогли справиться практически все дети. Если же задание содержало относительно сложно расположенные ориентировки, изображения фигур в форме флажка и кораблика, у дошкольников возникали большие трудности, с которыми смогли справиться только два человека.

Четвертая серия заданий, направленная на исследование кинестетической основы движений руки, включала в себя ряд проб. Задание из первой пробы, заключающееся в поочередном прикосновении большим пальцем правой руки ко второму, третьему и т. д., аналогично необходимо было проделать на левой руке, вызвало у всех детей большие трудности. Также низкий результат дошкольники показали при выполнении второй пробы, где испытуемым необходимо было воспроизвести последовательный ряд движений (кулак-ребро-ладонь). С данным заданием успешно смогли справиться 36,4% детей, но только при выполнении его в замедленном темпе. Третья проба, с которой справилось только 18,2% дошкольников, была основана на одновременном изменении положения обеих кистей рук: одна рука находится в кулаке, другая с выпрямленными пальцами. Низкие показатели при выполнении ряда проб свидетельствуют о крайней ограниченности кинестетических движений у дошкольников с нарушениями речи, проявляющихся в недостаточной ловкости, скоординированности движений рук, плавном переключении с одной позы на другую, застреваниях, замедленном выполнении двигательных манипуляций.

Пятая серия заданий состояла из двух частей. При выполнении первой части задания, целью которого являлось оценка точности движений рук, ребенку предлагался рисунок, на котором нарисованы «Дорожки» разной сложности. Дошкольникам необходимо было провести линии так, чтобы они не выходили за границы дорожки, при этом нельзя было отрывать карандаш от листа бумаги. Смогли с этим заданием справиться 18,2% дошкольников, что доказывает низкий уровень развития графомоторных навыков у данной категории детей, проявляющихся в невозможности удержании линии, многократном ее проведении, многочисленных выходах за пределы изображения. В процессе проведения линии движения руки отличались неточностью, скованностью, отсутствием целенаправленности и согласованности с работой зрительного анализатора. Вторая часть задания заключалась в исследовании сформированности графических навыков. Для этого дошкольникам предлагалось провести прямую линию в различных направлениях, нарисовать по образцу волнистую и ломанную линии и выполнить графические ряды по линейке. Анализируя результаты данного задания, следует отметить, что у 45,5% детей было выявлено множество недочетов, которые выражались в сложностях удержания строки, проведении прямой, плавной и безотрывной линии, отклонениях от основной линии, многочисленных разрывах линий. Больше половины дошкольников (54,5%) с заданием справилась, но на его выполнение им потребовалось много времени.

В рамках шестой серии заданий исследовалась скорость движения рук. По результатам диагностики, которая заключалась в начертании вертикальных линий за определенное количество времени, выяснилось, что у всех дошкольников скорость движений находится на низком уровне. Поэтому все предложенные задания дети с нарушениями речи выполняли в замедленном темпе, что в дальнейшем может стать важнейшим фактором неподготовленности детей к обучению в школе.

Таким образом, констатирующий эксперимент показал, что для многих дошкольников с общим недоразвитием речи характерно замедленное и нарушенное развитие моторных навыков. Дошкольники испытывают трудности в выполнении различных двигательных манипуляций, точности передачи

последовательности движений и позы рук. Полученные результаты диагностики служат основанием для организации и проведения дальнейшей работы по формированию моторных навыков.

Опираясь на данные констатирующего эксперимента, нами было разработано пособие «Веселый паровозик», которое способствует развитию моторного праксиса, коррекции различных сторон познавательной сферы детей с нарушениями речи. Данное пособие представляет собой многофункциональный, мобильный комплекс, состоящий из пяти модулей (вагончиков), каждый модуль выполнен в одном из основных цветов, что благоприятно сказывается на развитии сенсорных процессов у детей. Среди многочисленных задач, которое решает данное пособие, главной является развитие мелкой моторики детей. Она реализуется в процессе соединения вагончиков с помощью различных видов креплений: пристежка, шнурок, пуговица, липучка, клепка, продергивание шнура через петли. Также ловкость и точность движений пальцев рук достигается путем прикрепления животных к вагончикам при помощи прищепок. Следующей задачей является разучивание и закрепление цветов. Детям предлагаются задания на соотношение по цвету частей поезда. Каждому вагончику соответствует свой цвет колеса: красному вагончику подходят красные колеса, оранжевому – оранжевые и т. д. Выполняя данное задание, ребенок осваивает не только цвета, но и совершенствует моторные навыки, которые проявляются в развитии пальцевого захвата, запястья рук в процессе закручивания колес, зрительно-моторной координации. Третьей задачей является разучивание и закрепление образа цифр, обучение порядковому счету. Необходимо назвать и расположить цифры в нужной последовательности. Прикрепляя цифры к вагончикам с помощью липучки, ребенок развивает точность и целенаправленность движений, тренирует координацию и ловкость рук, совершенствует тактильные ощущения. Усвоение порядкового счета можно сочетать совместно с закреплением представлений о животных: во втором вагончике поедет заяц, в пятом – лев, в первом – попугай и т. д. Данное пособие можно использовать на фронтальных занятиях, в качестве одного из этапов, в соответствии с педагогическим замыслом. Опыт апробации показал эффективность использования данного пособия на индивидуальных логопедических занятиях, посвященных отработке отдельных умений и навыков с учетом особенностей конкретного ребенка. Применение дидактического пособия «Веселый паровозик» в процессе логопедического сопровождения ребенка с речевыми нарушениями позволяет решить комплекс коррекционно-развивающих задач, обеспечивает улучшение состояния моторного праксиса, зрительно-моторной координации, развивает гибкость, ловкость и точность движений пальцев рук и навыков ориентировки в пространстве.

**Выводы.** Таким образом, развитие моторного праксиса у детей с общим недоразвитием речи играет важную роль, так как именно он оказывает большое влияние на уровень сформированности высших познавательных процессов, стимулирует интеллектуальную и творческую деятельность. Разные манипуляции с предметами создают положительный эмоциональный фон, формируют навыки выполнения учебных действий и бытовых заданий, способствуют обогащению речевой деятельности. Через совершенствование моторного праксиса ребенок расширяет свой круг знаний об окружающем мире, развивает память и зрительное восприятие. А самое главное, данный процесс повышает познавательную активность детей, вызывает большой интерес и радость от выполняемой ими работы.

#### **Литература:**

1. Безруких, М.М. Возрастная физиология (физиология развития ребенка): учебное пособие для студентов высш. учеб.заведений / М.М. Безруких, В.Д. Сонькин, Д.А. Фабер. – М.: Академия, 2002. – 416 с.
2. Белик, Е.Г. Мелкая моторика в развитии ребенка: рекомендации для родителей / Е.Г. Белик. – Котловск: Теремок, 2011. – 14 с.
3. Бернштейн, Н.А. Физиология движений и активность: учебное пособие / Н.А. Бернштейн. – М.: Академия, 2010. – 284 с.
4. Воробьев, В.Ф. Теоретический анализ проблемы моторного развития детей с ограниченными возможностями здоровья / В.Ф. Воробьев // Научное обозрение. Биологические науки. – 2017. – № 5. – С. 5-12.
5. Галактионова, Г.М. Особенности праксиса у детей с ограниченными возможностями здоровья / Г.М. Галактионова, О.Л. Леханова // Актуальные проблемы экологии и здоровья: материалы IV Международной научно-практической конференции. – Череповец: ЧГУ, 2016. – С. 145-148.
6. Кольцова, М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка (роль двигательного анализатора в формировании высшей нервной деятельности): учебное пособие / М.М. Кольцова. – М.: Педагогика, 2003. – 143 с.
7. Лаврентьева, М.А. Готовность студентов-дефектологов к тьюторскому сопровождению первокурсников с ограниченными возможностями здоровья / М.А. Лаврентьева, Е.В. Золоткова, Г.А. Винокурова // Гуманитарные науки и образование. – 2018. – Том 9, № 2. – С. 57-63.
8. Никандров, В.В. Психомоторика : учебное пособие / В.В. Никандров. – СПб.: Речь, 2004. – 86 с.
9. Парфенова, Т.А. Диагностика сформированности когнитивного компонента готовности к социально-бытовой ориентации учащихся с ограниченными возможностями здоровья / Т.А. Парфенова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 3 (11). – С. 48-54.
10. Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: учебно-методическое пособие / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Айрис-пресс, 2008. – 224 с.
11. Ryabova, N.V. Detection of risk factor causing impaired writing and reading: Technologi caland prognostica spectis = Выявление факторов риска возникновения нарушений письма и чтения: технологический и прогностический аспекты / N.V. Ryabova, A.A. Almazova, G.V. Babina, M.M. Lyubimova, T.A. Soloveva, E.D. Babina// Integration of Education. – 2018. – Т. 22. – № 1. – Р. 152-165.

УДК: 373.2

кандидат педагогических наук, доцент Иваненко Марина Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург)

### УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

*Аннотация.* Статья посвящена рассмотрению вопросов управления процессом повышения профессиональной компетентности педагогов в дошкольной образовательной организации. В статье определены понятия «компетентность», «профессиональная компетентность», «управление»; определены условия, которые необходимы в управлении процессом повышения профессиональной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации.

*Ключевые слова:* компетентность, профессиональная компетентность, управление, дошкольная образовательная организация, педагоги.

*Annotation.* The article is devoted to consideration of issues of managing a process of upraising professional competence of teachers of a pre-school educational establishment. There have been the concepts "competence", "professional competence", "management" defined in the article; conditions which are necessary in management of the process of raising a level professional competence of teachers of a pre-school educational establishment are .

*Keywords:* competence, professional competence, management, pre-school educational establishment, educators.

**Введение.** В настоящее время дошкольная образовательная организация должна быть конкурентоспособной, что в свою очередь требует рассмотрения вопросов развития инновационных процессов в каждой образовательной организации. Мы рассматриваем инновационный процесс с позиции доведения научной идеи до стадии практического использования.

В дошкольной образовательной организации инновационные процессы реализуются по направлениям: 1) формирование нового содержания образования; 2) разработка и внедрение новых педагогических технологий; 3) создание новых типов дошкольных образовательных организаций.

В своей статье мы хотели бы остановиться на таком инновационном процессе относительно дошкольной образовательной организации как повышение профессиональной компетентности педагогов.

**Изложение основного материала статьи.** Сегодня в России происходит смена образовательной парадигмы, и педагог выступает ключевой фигурой реформирования образования.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (далее – ФГОС ДО) прописано, что педагогические работники ДОО, которые реализуют Программу, должны обладать основными компетенциями, необходимыми для создания условий развития детей [14].

В связи с этим целесообразно говорить о профессиональной компетенции педагогов ДОО в целом, а именно об их профессиональном росте, об отношении к работе, о способности выявлять потенциальные возможности детей дошкольного возраста и т.д.

Дошкольное образование, согласно ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», впервые стало самостоятельным уровнем общего образования [15]. В соответствии с данным законом все образовательные учреждения переименованы в организации.

В Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы приоритетами государственной политики выделены: обеспечение доступности дошкольного образования и повышение качества образования [3].

Сегодня одной из задач руководителя дошкольной образовательной организации является задача повышения качества дошкольного образования. В связи с этим, приоритетной задачей в достижении качества дошкольного образования сегодня является вопрос о кадровом составе, об уровне образования, готовности к внедрению инноваций, о компетенции педагогов при работе с детьми и их родителями.

Мы согласны с мнением А.А. Майер, что качество системы образования не может быть выше качества работающих в ней педагогов [9]. Необходимо отметить, что от компетентности педагога, его способности перестраиваться в условиях модернизации образования, зависит совершенствование деятельности дошкольной образовательной организации.

До сих пор нет точного определения понятия «компетентность». Компетентность в толковых словарях определяют как осведомленность, эрудированность; знание сути вопроса, которая необходима для получения лучшего результата выполненной работы; знание способов и средств необходимых для достижения поставленных целей и т.п.

Компетентность может выражаться в способности правильно оценивать сложившуюся ситуацию и принимать в связи с этим нужное решение, которое позволяет достигнуть практического или иного значимого результата [7].

В.М. Шепель включает в компетентность знания, умения, опыт, теоретико-прикладную подготовленность к их использованию [18]. В.С. Безрукова рассматривает компетентность с точки зрения владения знаниями и умениями, которые позволяют высказывать профессионально грамотные суждения, оценки, мнения [2].

Мы согласны с мнением, что компетентность – интегральная характеристика личности, определяющая её способности решать те или иные проблемы и задачи, которые возникают в реальной жизни, в различных сферах деятельности человека с учетом знаний, учебного и жизненного опыта и в соответствии с усвоенной системой ценностей [16].

Компетентность сочетает в себе фундаментальные и практические знания, включает научные представления о важнейших сферах социальной жизни и основных видах деятельности, о возможностях достижения успеха в том или ином виде деятельности, о проблемах, которые требуют решения, а также включает ценностные ориентиры деятельности и социальные нормы, которые ее регулируют; а также умения и навыки, которые позволяют осуществлять типичные виды социальной деятельности [8].



М.А. Чошанов рассматривает компетентность с точки зрения принципиально нового качества профессиональной подготовки педагога. По его мнению, данным термином определяют высокий уровень квалификации и профессионализма специалиста [19, с. 73].

В акмеологии понятие «профессиональная компетентность» рассматривается как главный когнитивный компонент подсистем профессионализма человека и его деятельности, сферы профессионального знания, круга решаемых вопросов, постоянно расширяющаяся система знаний, позволяющие выполнять профессиональную деятельность с высокой продуктивностью [5].

По нашему мнению, профессиональная компетентность педагогов это интегративная характеристика, которая определяется совокупностью личностных и профессиональных качеств, состоит из теоретических знаний, практических умений и навыков, что в свою очередь позволяет осуществлять профессиональную деятельность по обеспечению реализации задач, поставленных государством и обществом перед системой образования в целом.

Остановимся на таких вопросах, как режим развития и режим функционирования ДОО. Режим развития можно определить с позиции целенаправленного, закономерного, непрерывного, необратимого процесса перехода учреждения в качественно новое состояние, которое характеризуется равноуровневой организацией, культуротворческой направленностью и постоянно расширяющимся потенциалом роста. Режим функционирования можно определить как процесс жизнедеятельности ДОО, который направлен на стабилизацию какого-либо состояния, который характеризуется циклическим повторением, а также воспроизводством накопленного опыта и использованием наработанного потенциала.

Остановимся также на понятии «управление». Термин «управление» произошел от глаголов править, справляться и означает «давать ход, направление, заставлять идти правильным путем, распоряжаться, заведовать, делать что-то исправно, хорошо» [4].

А. Файоль рассматривал управление как непрерывный всесторонний процесс, который состоит из нескольких взаимосвязанных видов деятельности. В каждом из видов деятельности руководитель осуществляет планирование, организацию, координацию, мотивацию и контроль, то есть выполняет свои функции [13, с. 98].

П.Ф. Друкер определяет данное понятие как: это особый вид деятельности, преобразующий неорганизованную толпу в высокоэффективную целенаправленную и производительную группу. Управление как таковое является и побуждающим элементом социальных изменений, и примером социальных перемен [6].

Нам необходимо рассмотреть понятие «управление» с точки зрения управления образовательной организацией. Данное понятие может рассматриваться с разных позиций.

Первая позиция – «управление» определяется как деятельность, которая направлена на выработку конкретных решений, организацию, контроль, регулирование объекта управления в соответствии с заданной целью, анализ и подведение итогов на основе достоверной информации. Данной точки зрения придерживаются Ю.А. Конаржевский [10], В.Ю. Кричевский [11], М.М. Поташник [12] и другие.

Вторая позиция – «управление» как «воздействие» одной системы на другую, одного человека на другого или на группу людей [1, с. 133]. Данной точки зрения придерживаются В.Г. Афанасьев, А.А. Орлов и другие.

Третья позиция – «управление» как взаимодействие субъектов (элементов). Данной точки зрения придерживаются Т.М. Давыденко, Т.И. Шамова [17] и другие.

Мы придерживаемся третьей позиции и считаем, что управление дошкольной образовательной организацией – это процесс активного субъектного взаимодействия, который направлен на развитие и саморазвитие всех субъектов образовательного процесса, а именно – детей, родителей, педагогов, администрации, а также на развитие педагогической системы в целом.

Теперь в своей статье мы хотели бы остановиться на вопросе управления процессом повышения профессиональной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации. Управление данным процессом необходимо рассматривать с позиции создания условий для становления ключевых компетенций у педагога, которые соответствуют его деятельности.

Управление процессом повышения профессиональной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации должно включать в себя научно-методические, кадровые, мотивационные условия.

Научно-методические условия – идеи, необходимые для развития образования в целом. К ним отнести также учебно-методические планы и программы профессиональной подготовки педагогов ДОО, а именно: курсы повышения квалификации, курсы профессиональной переподготовки, семинары, игровые ситуации и др. Для создания этих условий в дошкольной образовательной организации можно использовать групповые и индивидуальные формы работы с педагогическими работниками:

- групповые формы работы: педагогический совет, семинар-практикум, рабочая группа, мастер-класс, деловая игра, взаимопосещения и др.;
- индивидуальные формы работы: индивидуальная консультация, индивидуальная беседа, наставничество, самообразование и др.

Кадровые условия – поиск, прием, обучение и аттестация педагогов с учетом их профессиональной компетентности, а также привлечение к работе молодых специалистов, создание преемственности в обмене опытом между молодыми педагогами и педагогами пенсионного возраста. В связи с этим перед руководителем ДОО будут стоять следующие задачи:

- организация работы по саморазвитию методических умений у педагогов, которые выполняют или потенциально могли бы выполнять методические функции в ДОО;
- организация сетевого взаимодействия с образовательными организациями с целью разовой или периодической работы с педагогами по повышению их профессиональной компетентности.

Мотивационные условия связаны с опорой на внутреннюю и внешнюю мотивацию педагогов на решение профессиональных задач. Данная работа должна включать в себя следующие направления:

- 1) организация системы стимулирования педагогов;
- 2) контроль и оценка деятельности педагогов;
- 3) делегирование полномочий;

4) привлечение педагогов к участию в управлении и планировании. Это, в свою очередь, позволяет расширить рамки профессионального сотрудничества и повысить профессиональную компетентность педагогов ДОО.

В управлении процессом повышения профессиональной компетентностью педагогов в ДОО должен быть предусмотрен и диагностический аспект. В первую очередь необходимо выявление индивидуальных и типовых затруднений, которые возникают у педагога в процессе работы с детьми и родителями; затруднения, которые возникают при анализе своей профессиональной деятельности. В связи с этим, необходимо говорить о поиске методов повышения педагогического мастерства; о разработке плана профессионального саморазвития и самообразования: обмен опытом и организация наставничества и т.п.

**Выводы**, которые можно сделать, исходя из всего вышесказанного.

Управление дошкольной образовательной организацией – это процесс активного субъектного взаимодействия, который направлен на развитие и саморазвитие всех субъектов образовательного процесса, а именно – детей, родителей, педагогов, администрации, а также на развитие педагогической системы в целом.

По нашему мнению, профессиональная компетентность педагогов, в частности – педагогов дошкольных образовательных организаций, это интегративная характеристика, которая определяется совокупностью личностных и профессиональных качеств, состоит из теоретических знаний, практических умений и навыков, что в свою очередь позволяет осуществлять профессиональную деятельность по обеспечению реализации задач, поставленных государством и обществом перед системой образования в целом.

Управление процессом повышения профессиональной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации должно включать в себя научно-методические, кадровые, мотивационные условия.

#### **Литература:**

1. Афанасьев В.Г. Человек в управлении обществом. М: АСТ, 2005. 384 с.
2. Безрукова, В.С. Словарь нового педагогического мышления. Екатеринбург, 1996. 93 с.
3. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы.
4. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. М.: Олма-Пресс, 2004. 700 с.
5. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. М.: Воронеж, 2004. 752 с.
6. Друкер П.Ф. Задачи менеджмента в XXI веке / Пер. с англ. М.: Вильямс, 2004. 272 с.
7. Зеер, Э.Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование. Екатеринбург, 1998. 125 с.
8. Иваненко М.А. Педагогическое сопровождение социально-личностного развития дошкольника: монография. Екатеринбург, 2010. 208 с.
9. Майер А.А. Сопровождение профессиональной успешности педагога ДОУ: метод. пособие. М.: ТЦ Сфера, 2016. 128 с.
10. Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление М.: Педагогический поиск, 2000. 222 с.
11. Кричевский В.Ю. Менеджер и маркетинг в структуре повышения квалификации педагогических кадров. Актуальные проблемы современного образования: учебно-методическое пособие для учителей. СПб.: СПбГУПМ, 2009. 218 с.
12. Поташник М.М. Управление инновационными процессами в образовании. М.: Просвещение, 2008. 352 с.
13. Файоль А., Эмерсон Г., Тэйлор Ф., Форд Г. Управление – это наука и искусство: сб. трудов / сост. Г.Л. Подвойский. М.: Республика, 1992. 349 с.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. М: УЦ Перспектива, 2014. 32 с.
15. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012.
16. Формирование ключевых компетентностей через проектную деятельность: учеб.-метод. пособие / авт.-сост. С.С. Татарченкова, С.В. Телешо; под ред. С.С. Татарченковой. СПб.: КАРО, 2008. 160 с.
17. Шамова Т., Давыденко Т., Шибанова Г. Управление образовательными системами: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 4-е изд. М.: Академия, 2007. 384 с.
18. Шепель В.М. Человеческая сущность управления (идеология управленческой деятельности) // Народное образование. 2000. № 9. С. 41-50.
19. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. М.: Народное образование, 2009. 160 с.

**Педагогика**

**УДК: 37.00**

**старший преподаватель Иванов Павел Викторович**

Филиал Федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный университет (г. Ессентуки)

### **НЕЙРОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ У ВЗРОСЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

*Аннотация.* В предлагаемой статье процесс формирования информационной культуры у взрослых обучающихся проанализирован в ракурсе нейродидактики. Определено содержание этого процесса, подчеркнута превентивная роль в нем самосознания. Рассмотрены смежные вопросы состояния сознания, биологических ритмов человека, его личностно-временной типаж. Разработана нейродидактическая модель формирования информационной культуры взрослого обучающегося. Раскрыты эффективные формы и методы этого процесса.

*Ключевые слова:* формирование, информационная культура, взрослые обучающиеся, нейродидактика, мыслительные процессы, психика, самосознание, нейродидактическая модель, формы, методы.

*Annotation.* In proposing article the process of information culture forming is analysed in foreshortened neurodidactics. Author determined the process' content, underlined the self-consciousness preventive role in it. Besides, he made out closely-related questions of consciousness condition, personal biological rhythms, personal and

temporal type. He elaborated the neurodidactic model of adult man information culture forming. He exposed effective forms and methods of the process.

*Keywords:* forming, information culture, adult pupils, neurodidactics, mined process, state of mined, self-consciousness, neurodidactic model, forms, methods.

**Введение.** Проблема формирования информационной культуры у взрослых обучающихся на протяжении последних двадцати лет весьма успешно разрабатывается в отечественной педагогике, что свидетельствует о ее актуальности. Существуют многочисленные научные труды по андрагогике (Л.Н. Бенгали, Н.М. Божко, С.И. Змеёв, С.Г. Вершловский, И.А. Колесникова, В.И. Подобед, О.В. Агапова, С.Г. Вершловский и др.), информатизации обучения этой категории обучающихся (А.Е. Марон, Л.Ю. Монахова, Н.М. Рукина и др.), нейродидактике взрослых (А.А. Мальсагов, В.В. Лезина). Однако в нейродидактическом ракурсе названная выше проблема формирования информационной культуры у взрослых обучающихся поставлена не была и до сегодняшнего дня не рассматривалась. Это обстоятельство диссонирует с обозначившейся в последние годы интенцией современной мировой и отечественной науки обращения к человеческому мозгу. Достаточно вспомнить, что с 2013 г. исследования мозга в США проводятся в рамках президентской программы «Карта мозга», с 2019 г. Российская академия наук определила сферу нейронаук одной из приоритетных. Педагогический контекст сообщает процессу формирования информационной культуры у взрослых обучающихся нейродидактическую направленность.

Исходя из этого, уточним ключевые категории исследования. В качестве определения *нейродидактики* примем эмпирическое познание мыслительных процессов обучения человека и теоретическое обоснование закономерностей, законов, теорий, принципов, методов этого процесса [1].

Мы экстраполируем его на *взрослого обучающегося*, особенности которого выявлены С.И. Змеёвым. К ним ученый отнес самостоятельность, жизненный опыт, готовность к обучению, стремление к самореализации, обусловленность учебной деятельности социальными, временными, профессиональными условиями [2].

Одним из профессиональных требований сегодня выступает *информационная культура*, толкуемая нами как сформированность у человека информационных компетенций, или способностей, знаний, умений и готовности работать с различными источниками информации, а также обусловленных ими поведения и общения.

В практической деятельности достижение такой культуры у взрослых людей оказывается весьма сложным процессом, т.к. сопряжено с их ролевым функционалом, занятостью. Узость информационного потока, его шаблонность объясняется устаревающими калькированными действиями (телевизор, радио, низкий функционал телефона) и устоявшейся моделью получения и оперирования информацией (персональная коммуникация, переписка).

Нейродидактика дает «ключ» педагогу к углублению возможностей взрослого обучающегося, расширению его мировосприятия, формирует мотивацию к овладению информационной культурой. *Содержание* нейродидактического аспекта включает эмпирические положения о том, что мозг взрослого человека способен одновременно выполнять несколько функций, кодировать и декодировать поступающую информацию, оперировать сознанием и подсознанием, синтезировать внутренние и внешние факторы обучения, впитывать информацию в условиях сфокусированного внимания и периферийного восприятия. У взрослого обучающегося мозг использует накопленный опыт в ситуативном решении новых задач, устанавливает закономерности для преодоления интеллектуальных трудностей, оперирует разными системами памяти (механической, визуально-пространственной и др.), обладает гендерными и индивидуальными характеристиками обработки поступающей информации (латеральная асимметрия, объем, скорость). Стимулами продуктивной мыслительной деятельности взрослого человека выступают эмоции, творчество.

Нейропсихология акцентирует внимание на функциональной многозначности мозговых структур взрослого человека, пластичности его высших психических функций, способных перестраиваться в процессе обучения, значимости общения и индивидуального поведения для их стабильного развития, важности эмоционального подкрепления познавательной деятельности, ее обусловленности 1) сознанием как моделью, картиной внешнего мира, 2) языком и речью, 3) самосознанием.

Последнее, включая моторику, восприятие и интеллект, являясь «центром сознательной адаптации человека к среде» (З. Фрейд [3]), играет превентивную роль в формировании информационной культуры взрослого человека. Самосознание синтезирует информационные модели действительности и сообразно этому формирует внутренний план и программу деятельности человека. (Последние выполняют ориентировочную функцию в окружающей среде.) В нейродинамическом поле самосознания осуществляется мысленное, превосходящее построение действий, их прогноз, организация, управление, самоконтроль, рефлексия. Таким образом, самосознание выполняет мысленное информационное манипулирование сложившимися у взрослого человека образами, направленными на его внутреннее «Я».

Существенным фактором формирования информационной культуры у взрослых является вопрос состояния сознания, сопряженного с биологическими ритмами человека и его личностно-временным типажом. Наиболее благоприятным состоянием для приема и обработки информации является состояние спокойного бодрствования. Ему присущи ритмические электрические колебания альфа-ритмов частотой 10 Гц. Активное бодрствование (14-50 Гц) является следствием внезапного раздражителя. Коэффициент полезного действия такого состояния выше, но оно относительно кратковременно и ведет к утомляемости, понижению внимания, потере информации. Наиболее продуктивна для приема информации середина недели. Оперирование информацией целесообразно ограничить интервалами в 1 час и перерывами в 10 минут. После трех часов приема и переработки информации целесообразен перерыв 30 минут.

Отечественные и зарубежные ученые (Н.Н. Брагина, Т.А. Доброхотова, В.В. Попович, Р. Хок и др.) учитывают психодинамические особенности (тип темперамента), сенсорно-перцептивную организацию опыта (визуальную, аудиальную, кинестетическую) взрослых в данном процессе. Общеизвестно, что сангвиник и флегматик способны к длительному оперированию информацией, тщательной работе. Холерик является творческим продуцентом, но быстро переключается, его внимание неустойчиво. Меланхолик долго вникает в информационный процесс, но тщательнее других психотипов ее обрабатывает. Сенсорно-перцептивная организация взрослого человека обуславливает доминанту его информационного восприятия.

Его качественные и количественные характеристики детерминируются предпочтительным каналом (зрительным, слуховым, тактильным) восприятия и трансляции информационного потока.

Выделенные нами эмпирические и теоретические факторы формирования информационной культуры взрослого человека позволяют сделать заключение о том, что данный процесс являет собой сложное динамическое единство многих звеньев мозговой деятельности человека. Эти звенья формируются в процессе жизнедеятельности индивида в социуме, определяются потребностями и установками последнего, формируя сознание взрослого человека и запечатленную в нем картину мира. Мы полагаем, что доминантой информационной культуры взрослого члена общества является самосознание, определяющее отношение человека к миру, себе, мотивы восприятия и оперирования информацией. Данное звено будет центральным в проектируемой нами нейродидактической модели формирования информационной культуры взрослого человека (см. рисунок 1), дающей ответ на традиционный дидактический вопрос «чему обучать?».

Изучение степени самосознания взрослого обучающегося и его намерений в реализации своего потенциала; определение психодинамических характеристик, латеральной асимметрии, сенсорно-перцептивной организации.

Выявление побуждения, переживаний, мотивации; целеполагание.

Выявление картины мира взрослого обучающегося, соответствующей уровню развития современного знания; стимулирование потребности взрослого обучающегося в информации.

Развитие коммуникативных навыков взрослого обучающегося в областях «человек – человек», «человек – компьютер», «человек – компьютер – человек».

Выработка умения и готовности взрослого обучающегося работать с информационными потоками в условиях постоянно трансформирующегося социума.

**Рисунок 1. Нейродидактическая модель формирования информационной культуры взрослого обучающегося**

Прокомментируем запечатленное на рисунке. Всякий педагогический процесс начинается с диагностики. Ее начальным звеном в нашей модели является изучение степени самосознания взрослого обучающегося и его намерений относительно реализации своего потенциала. Психодинамические характеристики обучающегося, степень его самореализации и притязаний обуславливают большую или меньшую потребность в формировании информационной культуры. Слабый тип темперамента (меланхолик), удовлетворенность степенью своей реализации, низкий порог притязаний обуславливают невысокую потребность взрослого в достижении высокого уровня информационной культуры. Напротив, сильный тип темперамента (сангвиник, холерик, флегматик), неудовлетворенность достигнутым, высокий порог притязаний активизируют потребность в ее достижении.

Латеральная асимметрия (доминанта левого или правого полушария) сообщает предпочтительную траекторию формирования информационной культуры. К примеру, левополушарный рациональный интеллект предпочтет технические средства информирования и прессу, а правополушарный эмоциональный творец – живое общение, проектирование.

Сложившаяся сенсорно-перцептивная организация взрослого человека ускоряет или замедляет процесс формирования информационной культуры в зависимости от скорости обработки мозгом конкретного человека информации, слаженной работы механизмов узнавания, сличения, формирования образа, памяти, внимания, понимания. Как правило, высокой степени информационной культуры достигают люди с автоматизированными механизмами смысловосприятия.

В процессе формирования информационной культуры у взрослого человека необходимо учитывать индивидуальную динамику развития психических процессов (мышление, воображение, воля, речь), которые ответственны за речь, общение, познание. Следует учитывать тот факт, что с возрастом высшие психические функции замедляются. В связи с этим, необходимо использовать формы, техники и методы по поддерживающему развитию когнитивной сферы.

В рамках осуществляемой на втором этапе диагностики становятся очевидными побуждения, переживания, мотивация, движущие респондентом. Их осмысление приводит к целеполаганию, значимому компоненту модели, оптимизирующему весь процесс. Намерения взрослых людей чаще всего носят прагматический характер: создание семьи, высокий заработок, покупка недвижимости, воспитание и обучение детей, качественный досуг и др. Достижение поставленной цели неразрывно связано и во многом обусловлено информационной культурой респондентов.

Следующим звеном нашей модели является выявление картины мира взрослого обучающегося и ее соответствие уровню развития современного знания. Данный вопрос коррелирует с исследованиями, простирающимися в информационную архитектуру разных ментальностей. В частности, верующий человек будет рассматривать в качестве средств информационного транслирования священные книги, наставления служителей церкви, откровение, интуицию, наитие. Информационная картина мира светского человека будет иной: знания черпаются из научно-популярных книг, телевизионных передач, интернета, деловой и личной коммуникации. Данный вопрос пока недостаточно изучен и выходит за рамки нашей статьи. Здесь же отметим универсальность нашей модели, которая применима к людям разного образа жизни и верований.

Следующий пункт этого звена – стимулирование потребности взрослого обучающегося в информации – будет опосредован вариативностью обучающих методик и их свободным выбором респондента, о чем речь пойдет ниже.

Четвертое звено модели предполагает развитие коммуникативных навыков респондента в областях «человек – человек», «человек – компьютер», «человек – компьютер – человек». Первая область предполагает компетентность в межличностных отношениях, межкультурной и профессиональной коммуникации. Последующие области сводятся к компьютерной грамотности взрослого обучающегося.

Пятое звено нашей модели обращено на выработку умения и готовности взрослого обучающегося работать с информационными потоками в условиях постоянно трансформирующегося социума. Поступающая информация должна систематизироваться и выстраиваться в иерархической последовательности в зависимости от степени важности. Неотъемлемыми атрибутами этого процесса являются организационные умения, планирование, научная организация труда.

Мы приблизились к ответу на вопрос: как формировать информационную культуру. В мировой андрагогической практике имеются разные формы обучения: 1) профессиональное – обретение профессиональной квалификации, ее повышение на специальных курсах, 2) дистанционное обучение (интерактивные обучающие программы, корреспондент-обучение посредством электронной почты, сетевые проекты, радио- и видео- конференции, телефонный «тьюторинг», видео- курсы), 3) компенсаторное – ликвидация пробелов в информационных знаниях, 4) рекуррентное – восполнение знаний после долгого перерыва, 5) «развитие общества через образование» – информационная подготовка населения к участию в социальной, экономической, политической и культурной жизни общества, 6) овладение информационно-коммуникационными технологиями, 7) неформальное – личностное саморазвитие, индивидуальные траектории и маршруты. Последняя форма осуществляется посредством активности взрослых в информационно-культурной среде и предполагает чтение, общение, использование сетевых обучающих программ, кабельного и спутникового телевидения др. Тиражирование материала осуществляется посредством лазерных и компакт-дисков, баз данных, компьютерных тестов, мультимедийных учебников, образовательных порталов.

Методы формирования информационной культуры у взрослых делятся на когнитивные (когнитивное структурирование, проблемно-развивающий, интерактивные: имитационные, деловые), профессиональные (тренинги повышения социально-профессионального статуса, корпоративности, ведения переговоров), познавательные (проблемно-поисковые, познавательные, развивающая диагностика), словесные (лекция, рассказ, конференция, беседа, объяснение, дискуссия). Повышению качества мыслительных процессов планирования, структурирования, прогнозирования усваиваемой информации способствуют организационные методы планирования, программирования, систематизации, прогнозирования, контроля, сотрудничества, партнерства, рефлексии. Названные методы инициируют когнитивную перестройку сознания взрослого человека, обусловленную интеллектуальной и эмоциональной насыщенностью. Итогом выступает успешное формирование информационной культуры.

**Выводы.** Резюмируем изложенное в статье. Формирование информационной культуры у взрослых обучающихся коррелирует с их мыслительной деятельностью. Выявлено содержание нейродидактического аспекта, где главенствующая роль отведена самосознанию. В его контексте выделен и рассмотрен вопрос состояния сознания, биологических ритмов человека, его личностно-временной типаж. Разработана нейродидактическая модель формирования информационной культуры взрослого обучающегося. Определены эффективные формы и методы этого процесса.

#### **Литература:**

1. Мальсагов А.В., Лезина В.В. Нейродидактика взрослых: монография. Пятигорск, 2017, 185 с.
2. Змеев С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. М., 2007. С. 85.
3. Фрейд З. Я и Оно. М.: Прогресс, 1924. С. 119.

**Педагогика**

**УДК 378.14.**

**кандидат педагогических наук, доцент Кабанова Лидия Александровна**  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский  
государственный университет имени Н.И. Лобачевского» (ННГУ) (филиал) (г. Дзержинск);  
**кандидат педагогических наук, доцент Шкунова Анжелика Аркадьевна**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет  
имени К. Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);  
**кандидат педагогических наук, доцент Прохорова Мария Петровна**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет  
имени К. Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

### **ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ВСТУПЛЕНИЮ В ПРОФСОЮЗ**

*Аннотация.* В статье определены место и роль профсоюзов в деятельности организации и развитии государства, указаны основные причины, препятствующие вступлению работников государственных учреждений и общественного обслуживания РФ в профсоюзное членство, даны рекомендации по созданию организационно-педагогических условий повышения мотивации работников к вступлению в профсоюз с помощью мотивирующей презентации.

*Ключевые слова:* мотивация, профсоюз, мотивирующая презентация, организационно-педагогические условия.

*Annotation.* The article defines the place and role of trade unions in the activities of the organization and development of the state, identifies the main reasons that impede the entry of workers of state institutions and public

services of the Russian Federation into trade union membership, gives recommendations on creating organizational and pedagogical conditions for increasing the motivation of workers to join a union using a motivating presentation.

*Keywords:* motivation, trade union, motivating presentation, organizational and pedagogical conditions.

**Введение.** 2018 год стал юбилейным для Общероссийского профсоюза работников государственных учреждений и общественного обслуживания РФ. Созданный в 1918 году как общественная организация, призванная защищать социально-трудовые права и интересы людей, профсоюз прошел сложный, насыщенный непростыми событиями путь становления, самоопределения и развития. В течение 100 лет, деятельность профсоюза была направлена на развитие социального партнерства, на сохранение лучших традиций, направленных на проявление внимания к человеку, его повседневным потребностям и проблемам.

Выступая на заседании X съезда Федерации независимых профсоюзов России (22 мая 2019 года), В.В. Путин отметил, что «там, где профсоюзные организации действуют активно и вместе с тем ответственно, содержательно, создаются эффективные системы коммуникаций между трудовыми коллективами и работодателями, результативно решаются вопросы, связанные с повышением заработной платы, улучшением условий труда, отдыха» [4].

Также В.В. Путин определил ведущую роль профсоюзных организаций в реализации национальных проектов [4].

В настоящее время проблема привлечения работников организаций к членству в профсоюзе остается актуальной. Низкий уровень мотивации работников к вступлению в профсоюз обусловил актуальность проведенного исследования.

**Изложение основного материала статьи.** Если раньше вопрос о членстве в профсоюзе не вызывал сомнений, и зачастую был принудительным, то сейчас работник получил свободу выбора и теперь сам решает хочет он вступить в профсоюз или нет.

Существует также проблема выхода работников из профсоюза, связанная с разочарованием в его деятельности. Данный факт также не будет способствовать привлечению в профсоюз новых членов.

Т.Ю. Поздеева выделяет четыре основных причины снижения численности профсоюзных организаций:

1. Изменение форм собственности, преобразование государственных и муниципальных предприятий в акционерные и частные; ухудшение экономической ситуации на многих предприятиях, в организациях; усиливающаяся интенсификация труда.

2. Глобализация экономики, которая позволяет применять опыт транснациональных компаний по уничтожению профсоюзных организаций.

3. Потери профсоюзов: уход социальной сферы; снижение авторитета в обществе.

4. Недостаточная компетентность профкадров [3].

К данному фактору можно добавить низкую активность отдельных профсоюзных работников и, как результат, не эффективную информационно-пропагандистскую работу, построенную без применения современного маркетингового инструментария, низкую мотивацию к вступлению в профсоюз, не системное использование ресурсов профсоюза при реализации его целей.

Конечно, ряд факторов носит объективный характер, но эффективность привлечения в профсоюз работников организации, особенно с учетом нынешних реалий, является прямой задачей профсоюзного актива.

Для того, чтобы грамотно построить информационно-пропагандистскую работу, направленную на привлечение работников организации в профсоюз, необходимо понять потребности людей и их опасения.

Основная функция профсоюза в настоящее время – защитная.

Авторами были изучены направления работы Нижегородской областной организации общероссийского профессионального союза работников государственных учреждений и общественного обслуживания РФ. А именно: развитие социального партнерства, защита социально-экономических интересов членов Профсоюза через соглашения и коллективные договоры (заключено 13 регионально-отраслевых соглашений, колдоговорами охвачено 96% членов Профсоюза); осуществление профсоюзного контроля за соблюдением работодателями и их представителями законодательства о труде, по охране труда и здоровья членов Профсоюза, осуществление бесплатной юридической помощи по вопросам защиты трудовых прав; страхование членов Профсоюза в случае временной потери трудоспособности, в связи с несчастными случаями, а также страхование детей и внуков членов профсоюзов, отдыхающих в оздоровительных лагерях в летний период; предоставление льготных путевок в санатории, всем остро нуждающимся членам профсоюза; предоставление льготных путевок в пансионаты и дома отдыха.

Большое внимание областной комитет уделяет работе с молодежью. Для учащихся профессиональных училищ системы социальной защиты населения, при условии их активного участия в профсоюзной работе, общественной жизни учебного заведения и проявившим усердие в учебе, учреждены специальные стипендии. При вступлении в брак, рождении или усыновлении ребенка, получении диплома о высшем образовании, члены профсоюза получают единовременные выплаты.

Большое внимание уделяется проведению досуга членов профсоюза. Областной комитет выделяет денежные средства на организацию новогодних праздников, частично гасит стоимость билетов в цирк и театр для детей и внуков членов профсоюзов, на базе физкультурно-оздоровительных центров проводятся «Семейные дни здоровья», проводит соревнования по туризму среди команд членских профсоюзных организаций.

Конечно, большое внимание уделяется и обучению профсоюзного актива [2].

Указанные направления деятельности областного комитета соответствуют потребностям работника, а, значит, являются привлекательными для них.

Однако, несмотря на столь активную деятельность по осуществлению своих функций, областной комитет говорит о недостаточной эффективности работы Профсоюза по привлечению работников в профсоюзное членство.

Для привлечения работников в профсоюзы необходимо выявить не только потребности людей, но и их опасения, которые и не дают вступить в профсоюз.

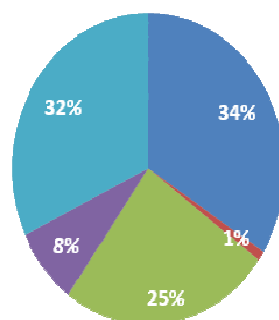
В процессе исследования были определены два основных блока причин, препятствующих вступлению в профсоюз. Данные причины были выявлены при анкетировании работников государственных учреждений и общественного обслуживания РФ в Нижегородской области.

В первый блок вошли причины, связанные с нежеланием людей противостоять возможному произволу в своих организациях, и с нежеланием понять суть работы профсоюза.

Работникам организаций было предложено оценить выявленные при анкетировании причины, препятствующих вступлению в профсоюз.

В опросе приняло участие 100 респондентов.

Степень влияния выявленных причин на отказ вступления работников в профсоюз показана на рисунке 1.



Не понимание сути работы профсоюза

Боязнь репрессий со стороны работодателя

Отсутствие веры в эффективность профсоюзной работы по защите прав трудящихся

Страх открыто воспротивиться незаконным действиям работодателя

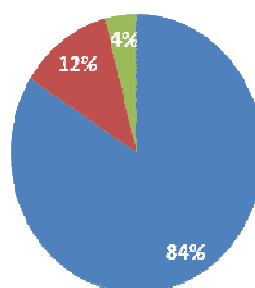
Отсутствие навыков к самостоятельным действиям.

**Рисунок 1. Причины, препятствующие вступлению в профсоюз (связанные с нежеланием людей противостоять возможному произволу в своих организациях, и с нежеланием понять суть работы профсоюза) (Составлено авторами)**

Рисунок 1 показывает, что среди причин, препятствующих вступлению в профсоюз, большинство респондентов на первом и втором месте указали не понимание сути работы профсоюза (34%), отсутствие навыков к самостоятельным действиям (например, в профсоюзной деятельности) – 32%; 25% респондентов просто не доверяют профсоюзной организации в защите прав трудящихся, а бояться воспротивиться незаконным действиям работодателя и репрессий с его стороны – 8% и 1% соответственно.

Это говорит о том, что мотивирование трудящихся к вступлению в профсоюз построено не эффективно, люди не понимают каким образом профсоюз будет помогать удовлетворению их потребностей, не видят свою роль в профсоюзной деятельности.

Во второй блок вошли причины, связанные с представлениями о распределении денежных средств в деятельности профсоюза. Степень влияния данных причин на отказ вступления работников в профсоюз показана на рисунке 2.



Денежные средства, внесенные на счет профсоюза будут потрачены на других людей

Благами профсоюза пользуются одни и те же люди

Фиксированный процент от зарплаты, идущий на членские взносы, показывает размер заработной платы

**Рисунок 2. Причины, препятствующие вступлению в профсоюз (связанные с представлениями о распределении денежных средств в деятельности профсоюза) (Составлено авторами)**

Как показано на рисунке 2, большинство работников организаций считают, что денежные средства, внесенные на счет профсоюза в качестве членских взносов, будут потрачены на других людей (84%) и

благами профсоюза пользуются одни и те же люди (12%). Это говорит о том, что мотивирование на вступление в профсоюз должно включать информацию о распределении денежных средств.

Страх работников раскрыть размер своей зарплаты (4%) тоже понятен. Поэтому, возможно, стоит профсоюзному активу возможно стоит определить максимальный порог членских взносов. Это позволит тем, кто боится обнародовать размер своей зарплаты, преодолеть свой страх и стать членом профсоюза.

Как показало проведенное исследование, мотивация к профсоюзному членству во многом зависит от информированности коллектива о деятельности профсоюза, рассказывающем о реальных делах по укреплению социального партнерства, о реальной защите работников профсоюзной организацией, об обучении профактива и рядовых членов профсоюза, о работе с молодежью [5].

Однако информирование о работе профсоюза зачастую проводится формальным языком и выглядит в форме отчета, что не имеет сильного влияния на целевую аудиторию.

Для решения данной проблемы авторы рекомендуют строить информирование работников организации и одновременно мотивирование на вступление в профсоюзное членство на основе мотивирующей презентации [1]. В основу такой презентации положены техники прямых продаж, так хорошо зарекомендовавшие себя в бизнесе. После просмотра мотивирующей презентации работник организации должен понять что лично он получает от профсоюзного членства, а не информацию о деятельности профсоюза. Понимание личной выгоды и побуждение к действию, грамотно сделанное агитатором, привлечет в профсоюз новых членов.

В основу мотивирующей презентации следует положить следующие правила:

- говорить об удовлетворении потребностей членов профсоюза, а не о профсоюзной деятельности как таковой;
- раскрывать социальную миссию профсоюза с позиции значимости профсоюзной деятельности не только для работника, но и для организации в целом. Это позволит будущему члену профсоюза осознать свой вклад в развитие организации и станет побуждением к самостоятельной деятельности;
- применять в аргументации различные методы и техники, направленные на разъяснение и подтверждение реализации интересов слушателей в профсоюзной деятельности. Данные методы и техники с успехом применяются при проведении деловых переговоров, презентаций, пресс-конференций и т.д.;
- в электронной презентации информирование строить по одному каналу, то есть на протяжении всей презентации говорить об удовлетворении потребностей целевой аудитории; в один слайд закладывать только одну информацию;
- завершить презентацию побуждением к действию, направленному на вступление в профсоюз.

Опасения работников организации, ставшие причинами отказа людей вступить в профсоюз также необходимо использовать при мотивировании. Для их устранения успешно подойдут применение два маркетинговых метода: «да-но» и «времена меняются». Они позволяют согласиться с мнением людей, но, затем, разворачивают мотивирование в нужную сторону.

Электронную мотивирующую презентацию можно разместить не только на сайтах организаций, но и на сайте областной организации Профсоюза. Это позволит привлечь большее число людей в профсоюзное членство.

**Выводы.** На основании проведенного исследования были сделаны следующие выводы:

Профессиональный союз (профсоюз) — добровольная неприбыльная общественная организация, которая объединяет граждан, связанных общими интересами по роду их профессиональной (трудовой) деятельности (обучение).

Мотивация к профсоюзному членству во многом зависит от информированности коллектива о деятельности профсоюза, рассказывающем о реальных делах по укреплению социального партнерства, о реальной защите работников профсоюзной организацией, об обучении профактива и рядовых членов профсоюза, о работе с молодежью.

Однако информирование о работе профсоюза зачастую проводится формальным языком и выглядит в форме отчета, что не имеет сильного влияния на целевую аудиторию.

В работе определены основные причины, препятствующие вступлению работников государственных учреждений и общественного обслуживания РФ в Нижегородской области в профсоюзное членство, связанные с нежеланием людей противостоять возможному произволу в своих организациях, и с нежеланием понять суть работы профсоюза, а также связанные с представлениями о распределении денежных средств в деятельности профсоюза.

Для устранения данных причин, авторы предлагают строить работу по информированию работников данных организаций с помощью мотивирующей презентации, в основу которой положены техники прямых продаж, так хорошо зарекомендовавшие себя в бизнесе.

После просмотра мотивирующей презентации работник организации должен понять что лично он получает от профсоюзного членства, а не отчет о профсоюзной деятельности. Понимание личной выгоды и побуждение к действию, грамотно сделанное агитатором, привлечет в профсоюз новых членов.

#### **Литература:**

1. Кабанова Л.А. Мотивирующая презентация как средство повышения социальной активности молодежи / Л.А. Кабанова, А.А. Шкунова // Сборник научных трудов «Проблемы современного педагогического образования». Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского (Ялта)», 62 (3), 2019, С. 104-108.

2. Официальный сайт Нижегородской областной организации Общероссийского профессионального союза работников госучреждений и общественного обслуживания РФ. [Электронный ресурс] / <http://www.nnovprofgos.ru/>, Загл. с экрана, дата обращения: 05.10.2019.

3. Поздеева Т.Ю. Новые подходы к мотивации профсоюзного членства (методический материал по обучению профактива основам мотивационной деятельности, аспектам работы по вовлечению трудящихся в профсоюз) [Электронный ресурс] / Т.Ю. Поздеева. - Москва: Научный центр профсоюзов, 2010. Режим доступа: <http://www.fpkk.ru/text/newmetod.pdf>, свободный. – Загл. с экрана, дата обращения: 05.10.2019.

4. Съезд Федерации независимых профсоюзов России [Электронный ресурс] / Официальное интернет-представительство президента России. Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/>, свободный. – Загл. с экрана, дата обращения: 23.09.2019.



5. Kabanova, L.A., Yashkova, E.V., Shkunova, A.A., Sineva, N.L., Egorova, A.O., Kuryleva, O.I. Study of the strategy of forming organizational culture in Russian enterprises [Estudio de la estrategia de formación de la cultura organizacional: En las empresas rusas] (2018) Opcion, 34 (85), pp. 1745-1752.

Педагогика

УДК: 37.03

**доктор педагогических наук, профессор Карпова Наталия Константиновна**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Донской государственный технический университет» (г. Ростов-на-Дону);  
**доктор педагогических наук, профессор Мареев Владимир Иванович**  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону);  
**доктор педагогических наук, профессор Петрова Нина Петровна**  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ФЕНОМЕНА «ЭНЕРГИЯ ДУХОВНОГО СОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ»

*Аннотация.* В статье представлена феноменология понятия - «энергия духовного сознания личности»: определены дистанции раскрытия духовного сознания; рассмотрена мыслительная работа человека с образами, символами, концептами; определён потенциал энергии духовного сознания характеризуемый рефлексией, векторная направленность которой на самопознание на осмысление реалий мира определяет динамику развития духовного сознания; названы и раскрыты векторы энергии духовного сознания; дана характеристика компонентов энергии духовного сознания, формирующих пространство самоорганизующейся кибернетической системы универсального сознания, а именно: интеллектуальный, смысловой, коммуникативный, проективный, технологический; рассмотрена роль энергии духовного сознания в осуществлении коммуникации; дано определение категории надиндивидуальное сознание, представленного гипертекстовым, интерпретационным и деятельностным модулями; определён алгоритм развития культуры посредством функционирования надиндивидуального сознания; дана характеристика интеллектуального продукта в науке и искусстве в плане обеспечения интеграции вышеназванных двух измерений; выявлен смыслопорождающий характер энергии духовного сознания в контексте обеспечения осмысления человеком целостности и дифференциации реалий мира, а также объединения людей посредством общения, взаимонахождения, коммуникации. Определены педагогические задачи и технологии, обеспечивающие на глубинном уровне смысловое духовное раскрытие, обогащение и развитие личности.

*Ключевые слова:* энергия духовного сознания личности; дистанции раскрытия духовного сознания; алгоритм развития культуры; образно-смысловая энциклопедия; педагогическая технология образно-смысловой игры.

*Annotation.* The phenomenology of the concept — “spiritual consciousness energy of a person” is presented in the article. Disclosing distance of spiritual consciousness is defined; human mental activity with images, symbols and concepts is considered; the potential of spiritual consciousness energy, characterized by self-analysis, which reshapes self-understanding towards understanding the realities of the world while representing spiritual consciousness development, is defined; vectors of spiritual consciousness energy are discovered and given names; main components of spiritual consciousness energy, forming the area of self-organised cybernetic system of universal conscience, are outlined; among them intellectual, notional, communicative, projective, technological components are; the contribution of spiritual consciousness energy in implementing the communication is considered, such categories as super-individual consciousness, presented with hypertext, interpretive and action-related modules, are defined; the culture development algorithm due to super-individual consciousness functioning is established; the intellectual product in art and science is outlined in terms of providing integration of two above-mentioned determinations; sense-generating nature of spiritual consciousness energy is in the context of providing human understanding of integrity and difference of the realities of the world is revealed, and also uniting people by means of communication. Pedagogical objectives and technologies providing spiritual revelation, enrichment and personal development on a deep level of senses are outlined.

*Keywords:* spiritual consciousness energy of a person; degree of spiritual consciousness development; culture development algorithm; image-notional encyclopedia, pedagogical technology of an image-notional game.

**Введение.** Деятельность современной педагогической науки и практики призвана решать задачи раскрытия глубинного внутреннего мира растущего человека. Его содержание составляет суть духовности личности. Необходимо формирование в сознании каждого человека метаязыка духовности как многомерного комплекса идей представленных личными и высшими смыслами, составляющими нерасчлененное единство. Цель педагогической деятельности – оказание необходимой помощи и поддержки в организации уникального ментального мира, его духовном обогащении, принятии высших непреходящих ценностей построение жизненного пути по законам морали, добра, справедливости. В этой связи каждому педагогу необходимо знание основных характеристик энергии духовного сознания личности. Только раскрытие духовности каждого человека позволит воспитать истинно духовную личность, живущую в гармонии с самим собой и миром.

**Изложение основного материала статьи.** Энергия духовного сознания человека универсальна, задана изначально. Однако раскрытие духовного уникально и составляет суть деятельности. Уникальность духовного сознания личности позволяет определить деятельность как творческую. Энергия духовного сознания характеризует потенциал деятельностно-творческих проявлений личности. Можно говорить о масштабе или дистанциях раскрытия духовного сознания, предполагающего актуализацию мыслительной деятельности человека в формах образа, символа или концепта.

Мыслительная деятельность в плане воссоздания образа (образов) регулируется репродуктивным паттерном, функционирующим в режиме «воссоздания». Образная сфера соотносима с контекстом

бытующих кросскультурных универсалий, артефактов национальной культуры и массовых образов. Таким образом, время и культура определяют универсализацию образного контекста мыслительной деятельности личности. Однако уровень образованности, тезауруса человека расширяет и обогащает образную сферу, позволяя аккумулировать потенциал образов и осуществить «перевод» интегрированных образных структур в символы [1].

Символ рассматривается артефактом культуры в дифференцированных модулях деятельности человека: конкретно-научной, художественной, социальной и других. Символы воссоздаются в процессе репродуктивной деятельности и создаются в творческой. Появление новых символов и их принятие обществом характеризует процесс развития культуры, обуславливая универсализацию образного контекста мыслительной деятельности личности. Символы культуры могут быть приняты большинством и рассматриваться артефактом массовой культуры и меньшинством (малой группой), определяя контекст элитарной культуры.

Следует отметить, что «мыслительная работа» человека с символами – это операциональная, абстрагированная деятельность сознания с понятиями, идеями, явлениями в конкретно-научной, художественной, социальной и других сферах культуры. Результатом операциональной деятельности духовного сознания личности выступает концепт. Концепт интегрирует символы, характеризующие комплексы понятий. Процесс концептуализации позволяет человеку интегрировать «особенное», личное в контекст всеобщего.

Концепт – это знак, внутренний контекст духовности личности. Проявленность концепта вовне осуществляется в процессе разноплановых коммуникаций. Коммуникативные взаимодействия на уровне личностных концептов дифференцируют символы в плане включения в контекст всеобщего. Результат отображения – оформление концепта как универсального кода, включающего элементы многомерного личного во всеобщее.

Декодирование универсального кода является содержанием процесса раскрытия личного, особенного. Но при этом декодирование не является «точкой» возврата к началу, истоку оформления концепта. Это достижение нового уровня концептуального осмысления символа, характеризуемого понятием, комплексом понятий. На основе раскрытия индивидуального осуществляется обогащение всеобщего. Этот процесс закономерен. Это, по сути, регулятив развития личности, общества, духовной культуры.

Энергия духовного сознания личности определяет процессуальные характеристики духовности, позволяя человеку достичь концептуального уровня мыслительной деятельности.

Окружающая реальность отражается в сознании человека образным рядом. Мыслительная деятельность позволяет соотносить образы с символом (символами). Однако интерпретация символов соотносима с уровнем жизненного, бытийного контекста сферы культуры. Первый, условно названный нами «жизненный», уровень определяется категориями принятие или непринятие. Принятие обуславливает возникновение желания вникнуть в суть явлений жизненного мира. Непринятие заставляет человека «закраться», отвергнуть предложенное.

Второй – концептуальный, в рамках которого осуществляется оформление концептов культуры, «перевод» индивидуального во всеобщее, Концепт в этом случае является феноменом, надстроенным над жизненным уровнем культуры. Он не зависит от принятия или неприятия человеком его содержательных характеристик. Он является когнитивным фактором, знаниевым.

Таким образом, энергия духовного сознания личности определяется двумя векторами: активно-творческим, целеполагание которого – достижение концептуального уровня мыслительной деятельности, и знаниевым, призванным обеспечить развитие концептуального уровня культуры.

Энергия духовного сознания заложена изначально в каждом человеке, но потенциал раскрытия различен и, по сути, беспределен.

Энергия духовного сознания – это особого рода способность человека к преобразованию себя, мира культуры посредством мысли. При этом дифференциация творческого и концептуального создает напряженность пространства сознания человека, определяя характеристики энергетического поля на уровнях индивидуального и всеобщего, внутренних и внешних детерминант.

Энергия духовного сознания личности, рассматриваемая как способность, не может быть формализована полном объеме, так как сознание человека непрозрачно, многомерно. Человек – загадка. Загадочность – суть пространства неопределенности, свободы, рефлексии. Таким образом, именно рефлексия характеризует потенциал энергии духовного сознания личности как способности [2].

Рефлексия – это некий внутренний опыт, опосредование. Рефлексивная мысль направлена как на самопознание, так и на осмысление феноменов реального мира, мира культуры. Формируемый квант знания первоначально постулирует суть «Я» познающего субъекта и далее суть «не Я», объективность, рассматриваемое как противоположность. В субъективности дифференцируется духовный вектор движения, который целеориентирован на формирование нового для человека кванта знания, создавая напряженностью энергетическое поле духовного сознания и определяя динамику его развития.

Рефлексия «запускает» процесс движения энергии духовного сознания, побуждает к действию, отбору приоритетов, актуализирует процессы творческой деятельности. Интуиция и логика взаимосвязаны процедурой абстрагирования. Знания и опыт определяют цели, достижение которых зависит от уровня развития духовного сознания личности.

Рефлексия – это мыслительная деятельность, характеризующая сознание в контексте процедуры самоопределения, выделения пространства субъективного «Я», самосознания. Рефлексия, выступает отражением созерцаемого в измерении «объективное – субъективное», дифференциации объективного и возможной интеграции принятого в контекст самосознания.

Рефлексивные образы характеризуют содержательный уровень сознания человека, обуславливая многомерность самосознания и конкретизируя векторы развития энергии духовного сознания: информационный, интерпретационный, деятельностно-творческий. Информационный и интерпретационный векторы организуют рефлексивное пространство неконтролируемое извне, не поддающееся в полной мере рациональному объяснению. Это пространство характеризует «порог» или «предел» рефлексии, за которым – вход в пространство свободы, открытое творческой воле человека.

Энергия духовного сознания основана на рефлексивном осмыслении уже происшедшего и предвосхищении еще не случившегося, «не ставшего». Информационный поток в условиях процедуры

интерпретации достигает порога рефлексии, актуализирует творческую активность человека и вновь возвращает в информационное пространство некий новый интеллектуальный продукт. Создается пространство самоорганизующейся кибернетической системы универсального сознания, составляющие элементы которой в соотношении с конкретным человеком определяют параметрические показатели или компоненты энергии духовного сознания. Это – *интеллектуальный*, характеризующийся процедурами анализа, синтеза теорий, концепций, алгоритмов и другое; *смысловой*, позволяющий осуществлять оценку личностных оснований деятельности, мотивов, отношений переживаний; *коммуникативный*, цель которого – достижение взаимопонимания в мире; *проективный*, решающий задачи определения возможных векторов творческой деятельности; *технологический*, позволяющий создавать алгоритмы в сфере избранного вектора.

Энергия духовного сознания характеризует жизненный одухотворенный мир человека. В процессе коммуникации, в том числе опосредованной, мы соприкасаемся и вступаем в эмпатическое взаимодействие с духовными «Я» людей, ныне живущих и уже реально не существующих, организуя тем самым пространство бесконечности.

Именно энергия духовного сознания человека (человечества) обеспечивает беспредельность коммуникации, связывая все существующее в единое целое, которое можно охарактеризовать как наиндивидуальное сознание. Наиндивидуальное сознание – категория абстрактная, это концепт структурно представленный в форме самоорганизующейся кибернетической системы, составляющими которой выступают модули: гипертекстовый, знаниевый, когнитивный; интерпретационный, характеризующий многоплановую навигацию в потоке информации; деятельностный, обеспечивающий воссоздание, создание интеллектуального продукта.

Система начинает работу с концептами (гипертекстовый модуль) и посредством интерпретации и продуктивной творческой деятельности формирует новый концепт, обеспечивая тем самым развитие культуры. Чем большее число персоналий способно преодолеть «порог» интерпретации и выйти на уровень проявления творческой активности, тем более динамично развитие культуры в целом. Интеллектуальный продукт в искусстве и науке, с одной стороны, различен, с другой, сходен. Различие заключается в том, что процедура интерпретации в науке направлена на все большую унификацию явлений, а в искусстве на приобращение этих явлений абсолютной уникальности. Однако и в науке, и в искусстве общим выступает концепт. В науке – это комплекс научных понятий, развернутых в искусстве, в языке (языках) и метафорах.

Каждое понятие, комплекс понятий (концепт) – это форма координации отдельных фактов. Включение одного и того же факта в различные теоретические системы приводит к приданию ему различных смыслов. При этом смысл факта приобретает неопределенность, позволяя расширить спектр описания понятия до макроскопического, характеризуя феноменологию явлений в разных сферах знания. В этом случае символ характеризует интеграцию двух измерений интерпретации – в науке и искусстве, осуществляемую посредством интерпретирующей деятельности духовного сознания, характеризуя жизненный мир человека.

Любое явление представлено в структуре жизненного мира личности как индивидуальное, отдельное, но энергия духовного сознания позволяет интерпретировать полученные данные в форме различных символов, придавая неповторимость, нестереотипность получаемого в итоге интеллектуального продукта как в сфере научного знания, так и в искусстве [3].

Взаимодействие жизненных миров осуществляется в процессе разноплановых коммуникаций, основной характеристикой которых является метафоричность. Коммуникация «переписывает» образ жизни, мировосприятие и жизненный мир человека в целом, включая в работу различные функции сознания, представленные в символических формах. Внутренняя нерасчлененность смыслов жизненного мира задает первичную целостность существующей реальности и предшествует любой субъект-объектной дифференциации в разных сферах знания. Энергия духовного сознания обеспечивает процедуры осмысления целостности и дифференциации реалий мира. Энергия духовного сознания – это смыслопорождающая устремленность к предметам, явлениям, людям посредством общения, взаимонахождения, коммуникации.

Энергия духовного сознания выполняет функции объединения людей посредством передачи информации разного рода, включения в продуктивную деятельность интеллектуального порядка в контексте культуры.

**Выводы.** Духовность – это знак, которым «отмечен» человек. Содержательная сущность духовности соотносима с конкретной личностью. С одной стороны, духовность глубоко индивидуальна, с другой – универсальна и обусловлена коннотативным фоном культуры. Феномен духовности конструирует человека как социобиологическую систему. При этом динамика развития культуры способствует постоянному нарушению системной структуры. Декомпозиционным фактором выступают процессы развития и саморазвития духовности каждого человека и общества в целом. Высшие ценности, составляющие сущность духовности, обуславливают постоянное самосовершенствование системы, алгоритм функционирования которой заключается в постоянном внутреннем личностном диалоге. Преодоление негатива, разрешение противоречий, достижение психологически комфортного пребывания в социуме – вот путь сохранения духовности как истинного начала человека. Борьба, в том числе с самим собой, есть способ бытия личности в мире духовности.

Каждый человек создает свой собственный жизненный, реальный и, одновременно, одухотворенный абстрактный мир. Взаимодействие с Другим, Другими расширяет и обогащает, даже на неосознаваемом уровне, духовное «Я» личности и, как следствие, духовность реального социума.

Духовное обогащение личности определяет процесс динамизации духовного развития социума. В этом заключен закон развития, он непоколебим. Динамика развития будет обеспечена тогда, когда педагогическая наука и практика будут ориентированы на разработку новых педагогических технологий, которые позволят каждому ребенку, юноше и девушке открыть себя в сфере духовности, осмыслить факт существования мира реального и духовного, понять, что мир жизненный – суть отражения мира духовного. В этой связи актуализируется проблема интерпретации собственного духовного опыта и опыта других. Это осуществимо в форме игры, но игры необычной, образной, содержание которой заключается в привлечении объектов уже известных личности для открытия нового, неизвестного. Идет «работа» с образно-смысловым полем. Оно не ограничено пространством, временем; взаимодействует со смысловыми пространствами других. Образы приходят, уходят, смысловое поле находится в постоянном движении. И именно на этом глубинном уровне смыслов осуществляется процесс духовного обогащения и развития личности. Значим подбор и предъявление объектов. И это задача педагогическая, для решения которой необходимо создание медийной

образно-смысловой энциклопедии и обучающей системы, центрированной на организации разноплановой интеллектуальной деятельности обучающихся.

**Литература:**

1. Бердяев Н.А. *Философия свободного духа*. – М.: Республика, 1994. – 480 с.
2. Некрасов С.И., Некрасова Н.А., Тригубенко Ф.А. К вопросу о сущности сознания и его структуры // *Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Право*. 2017. №3 (252). С. 153-157.
3. Ожиганова Г.В. Духовный интеллект: постнеклассическое исследование // *Психологический журнал*. 2011. №4. С. 110-111.

Педагогика

УДК 374:7(045)

**доктор педагогических наук, профессор Карпушина Лариса Павловна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);

**кандидат исторических наук, доцент Козлова Тамара Алексеевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

### ОРГАНИЗАЦИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация.* В статье актуализируется проблема организации поликультурной образовательной среды в учреждениях дополнительного образования детей средствами искусства.

*Ключевые слова:* дополнительное образование, дополнительное образование детей средствами искусства, образовательная среда, поликультурная образовательная среда.

*Annotation.* The article actualizes the problem of organizing a multicultural educational environment in institutions of additional education of children by means of art.

*Keywords:* additional education, additional education of children by means of art, educational environment, multicultural educational environment.

*Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» и Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева) по теме: «Теоретико-методические основы дополнительного образования детей средствами искусства в условиях поликультурного региона» (руководитель – Л.П. Карпушина; рег. № 2019-08-01, дата рег.: 25.09.2019)*

**Введение.** Образование сегодня призвано обеспечить воспитание и социализацию личности в соответствии с новой тенденцией развития мирового и российского сообщества, смысл которой заключается в формировании у подрастающих поколений гражданской ответственности, патриотизма, ответственности за Отечество, социально ответственного поведения, гуманных, толерантных отношений между представителями различных этносов на основе их приобщения к культурам разных народов. Именно достижение обозначенных установок будет способствовать консолидации этносов, становлению российской нации, являющимися сегодня факторами сохранения мира, социальной устойчивости и политической стабильности в условиях функционирования полиэтнического и поликультурного государства [4].

Процесс возрождения и сохранения этнической культуры общества зависит от постижения личностью духовно-этических ценностей, социальных норм этноса, принятия их, усвоения нравственных идеалов, основанных на народных традициях. Приобщение к культурам народов региона, России и мира будет способствовать воспитанию гражданской ответственности, патриотизма, исторической памяти, толерантности, формированию готовности к межкультурному и межэтническому взаимодействию и сотрудничеству, что в целом будет способствовать консолидации общества и этносов нашей страны [4, 6].

**Изложение основного материала статьи.** Большую роль в развитии и становлении личности детей играет дополнительное образование. В Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» отмечается, что дополнительное образование – это «вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования» [10]. Специфика дополнительного образования состоит в добровольности и свободе выбора направления деятельности, места освоения образовательных программ, в возможности учета индивидуальных потребностей каждого учащегося. Эти данные показывают важность и необходимость развития системы дополнительного образования детей средствами искусства. *Дополнительное образование детей средствами искусства* представляет собой сложный многоуровневый педагогический процесс, направленный на организацию активной, осознанной, культуротворческой и личностно развивающей деятельности детей на основе явлений художественной культуры в учреждениях дополнительного образования.

Дополнительное образование играет большую роль в формировании у детей и молодежи любви к Родине, родному краю, толерантности, готовности к межэтническому и межкультурному общению. Так в Концепции развития дополнительного образования детей говорится: «Именно в XXI веке приоритетом образования должно стать превращение жизненного пространства в мотивирующее пространство, определяющее самоактуализацию и самореализацию личности, где воспитание человека начинается с формирования мотивации к познанию, творчеству, труду, спорту, приобщению к ценностям и традициям многонациональной культуры российского народа» [8]. В Концепции отмечается, что дополнительное образование становится ведущим каналом социализации, обеспечивающим адаптацию личности к

изменениям; в дополнительном образовании создаются условия для усиления толерантности, обеспечения преемственности в передаче культурных традиций и практик, повышения общекультурного уровня и коммуникативной компетентности [8].

*Учреждения дополнительного образования* – это образовательные учреждения, реализующие дополнительные учебные программы различной направленности, выходящие за пределы основных образовательных программ, в целях всестороннего удовлетворения потребностей граждан, общества, государства. К ним относятся учреждения повышения квалификации, курсы, центры профессиональной ориентации, музыкальные и художественные школы, школы искусств, дома детского творчества, станции юных техников, станции юных натуралистов и т.п. [7].

Большую роль в учреждениях дополнительного образования, осуществляющих свою работу в условиях поликультурного региона, играет организация поликультурной образовательной среды. Проблема осмысления роли образовательной среды отражена в работах ряда ученых в частности О.С. Газмана, М.В. Кларина, А.С. Макаренко, В.И. Слободчикова, Е.А. Ямбурга и др. Внимание к понятию «образовательная среда» усиливается в 70-80-е годы XX в. в связи с деятельностью таких ученых, как С.Д. Дерябо, В.П. Лебедева, В.А. Орлов, В.И. Панов, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин и др. Как считает В.А. Ясвин, *образовательная среда* – это система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [12]. С.Д. Дерябо трактует образовательную среду как совокупность всех возможностей обучения, воспитания и развития личности, причем возможностей как позитивных, так и негативных [3]. Образовательная среда (по И.В. Крупиной) – это «комплекс предметно-материального, нравственно-эстетического, наглядно-трудового, духовно-синергетического окружения, личностно-ориентированного общения учителей, школьников и их родителей, информационного пространства, которые в совокупности являются средством воспитания и общения детей и подростков» [9].

В современных исследованиях поликультурную образовательную среду рассматривают как упрощенную/усеченную модель всего поликультурного социума, в которой у субъектов образовательных отношений в процессе взаимодействия с представителями других этносов формируется опыт позитивного межкультурного взаимодействия и толерантного отношения. При этом поликультурная образовательная среда, с одной стороны, способствует формированию национальной идентичности личности, а с другой – обеспечивает подготовку подрастающих поколений к пониманию других культур, признанию и принятию культурного разнообразия [1, 2].

**Поликультурная образовательная среда**, по нашему мнению, это совокупность условий, возможностей обучения, воспитания, развития и социализации личности, специально организованное социально-предметное окружение образовательного учреждения, в котором происходит становление детей и подростков как граждан России, представителей определенного этноса и членов мирового сообщества.

Целью организации поликультурной образовательной среды является создание педагогических условий, обеспечивающих приобщение учащихся к этническим и общечеловеческим духовным ценностям, этносоциокультурным нормам, накопление этнокультурного и этносоциокультурного опыта в ходе освоения различных этнических культур в процессе этнокультурной и этносоциокультурной деятельности с целью подготовки их к жизни, к межэтническому и межкультурному общению, взаимодействию и сотрудничеству в полиэтническом, поликультурном пространстве России и мира.

Организация поликультурной образовательной среды в учреждениях дополнительного образования детей средствами искусства включает в себя следующие *направления*:

1. *Ценностное* – определяет духовно-нравственную атмосферу учебного заведения, формирует ценностные ориентации школьников на основе этнических и общечеловеческих ценностей.

2. *Социально-коммуникативное* – определяет характер взаимоотношений между субъектами образовательного процесса (школьниками, педагогами, родителями и др.), направленность на взаимодействие и сотрудничество в сфере межэтнического и межкультурного общения, способствует формированию установок на толерантное, гуманное общение представителей различных этносов, на уважительное отношение к культурам разных народов.

3. *Организационно-дидактическое* – обеспечивает организацию этнокультурного обучения, воспитания на основе культур народов региона, России, мира, приобретение способов этнокультурной и этносоциокультурной деятельности.

4. *Пространственно-предметное* включает пространственно-предметные средства (специально оформленные в этническом стиле помещения для занятий, наличие этнографических музеев и т.п.).

Педагогические условия организации поликультурной образовательной среды в учреждениях дополнительного образования детей средствами искусства:

– *обогащение содержания* дополнительного образования информацией и образцами этнических и национальных культур, формирование на этой основе стремления к сотрудничеству, к межэтническому и межкультурному диалогу, толерантности;

– включение учащихся в активную этнокультурную деятельность на всех возрастных этапах обучения посредством различных *форм*;

– использование *проектной, интерактивной, информационно-коммуникационных технологий*, активизирующих процесс изучения культур различных этносов;

– включение обучающихся в *досуговую деятельность*, направленную на постижение культур народов, проживающих в регионе;

– наличие у педагога *этнокультурно-педагогической компетентности*, обеспечивающее эффективное функционирование поликультурной образовательной среды.

*Обогащение содержания* дополнительного образования информацией и образцами этнических и национальных культур должно иметь гуманистическую, этносоциокультурную направленность, междисциплинарный характер и отражать культурологический, этнокультурный, социокультурный, аксиологический аспекты. В.В. Краевский, А.В. Хуторской считают, что содержание образования есть педагогически адаптированный социальный опыт, в который входят: знания, опыт деятельности, опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности [11].

Основу содержания дополнительного образования детей средствами искусства в условиях поликультурного региона будут составлять следующие компоненты:

– *опыт эмоционально-ценностных отношений* (закрепившиеся эмоциональные оценки действительности, характерные для этнических культур);

– *этнокультурные, этносоциокультурные и этнохудожественные знания* (знания о культуре народов России и мира, их традициях и обычаях, о нормах и правилах этносоциального поведения в полиэтничном и поликультурном пространстве и др.);

– *этнокультурные и этнохудожественные умения и навыки* (умения и навыки, обеспечивающие успешность художественной деятельности детей в поликультурной образовательной среде).

Важным компонентом содержания дополнительного образования детей средствами искусства в условиях поликультурного региона являются *этносоциокультурные знания*, которые представляют собой знания, обеспечивающие участие человека в успешном межэтническом и межкультурном общении и способствующие возникновению взаимодействия, взаимопонимания и сотрудничества. Данные знания имеют нормативно-ценностный и знаково-коммуникативный аспект.

К *этносоциокультурным знаниям*, которые должны усвоить учащиеся подросткового возраста, относятся: знания об общих принципах общения между представителями различных этносов – толерантность, гуманность, эмпатичность; знания о манере, стиле, нормах общения, бытующие у своего народа у того или иного этноса; знания о вербальных и невербальных проявлениях межэтнического общения; знания о этносоциокультурных нормах, таких как: любить свою малую и большую Родину, уважать представителей различных этносов и их культуры, стремиться к межэтническому и межкультурному общению, взаимодействию и сотрудничеству; стремиться познавать культуру народов региона, мира, постигать общечеловеческие и этнические ценности, заложенные в этнических культурах, чтить историю своего народа, других народов, страны, любить природу.

*Этносоциокультурные умения и навыки* – это совокупность способов взаимодействия с представителями других этносов и их культурами в ходе общения, коммуникации. Это: умение следовать в общении этносоциокультурным нормам, принятым в родной культуре; умение выявлять особенное и общее в этносоциокультурных нормах в своей и культуре других народов; умение понимать важность этносоциокультурных норм, свойственных для каждого народа, с целью предотвращения межэтнических и межкультурных конфликтов, обеспечения толерантного, эмпатийного межэтнического и межкультурного общения; умение видеть отличие и сходство между различными этническими культурами; умение проявлять эмпатию к иной этнической культуре и представителям различных этносов; умение осознавать себя частью своей страны, этноса, мира; умение рефлексировать свои действия по отношению к представителям других этносов и их культурам; умение предотвращать межэтнические и межкультурные конфликты; умение пользоваться вербальными и невербальными средствами общения; умение «считывать» психологические знаки, которые посылают партнер партнеру; умение проявлять искренний интерес к собеседнику, его культуре.

Важным педагогическим условием организации поликультурной образовательной среды в учреждениях дополнительного образования детей средствами искусства является включение учащихся в активную этнокультурную деятельность на всех возрастных этапах обучения посредством различных *форм*, таких как клубы, студии этнокультурной направленности; организация фольклорного театра, мастерской декоративно-прикладного творчества, оркестра народных инструментов, кружков народного танца, фольклорного пения.

В учреждениях дополнительного образования детей средствами искусства возможно проведение: фольклорных праздников «Рождество», «Масленица», «Сабантуй», «Акша келу» («Белая береза»), фестивалей дружбы народов России «Россия – наш общий дом» или «Россия – одна большая семья», читательской конференции «По страницам сказок народов России», пресс-конференции с известными деятелями искусства и спорта, литературного вечера «Известные писатели и поэты народов России», исторического вечера «Занимательные страницы истории из жизни разных народов», музыкального вечера «Музыка народов России», концерта «Песня – душа каждого народа», «Дня национальной одежды», «Дня национальных языков», «Дня Дружбы» и др.; акций «Добрый поступок», «Будь вежливым!», «Мы дружим с природой», «Родничок», «Благодарим за Победу!», «Поделись улыбкою своей», «Наша сила – в дружбе!», «Давай пожмём, друг другу руки», «О мордовской культуре замолвите слово...», «Собираем экспонаты для уголка национальной культуры», «Сохраним язык и культуру народов России», «Я горжусь тобой, Россия!», «Берегите дружбу, берегите!» и др.; выставок творческих работ детей, посвященных этнокультурной теме: «Зимние забавы народов России», «Мы живем в России», «Портрет моего народа», «Народные сказочные персонажи: сходство и различие», «Национальные праздники», «Рисуем предметы с национальным узором» и др.; конкурсов сочинений «Россия – родина моя», «История моей семьи в истории России», рисунков на асфальте «Да здравствует дружба!», творческих работ «Сила России – в дружбе народов», молодых талантов «Хочу рассказать о своем народе...», «Мисс и мистер Дружба» и др.; исторических экскурсов «Путешествие во времени: о мордовских вождях», исторический вечер «В единстве народов – сила России», занятий – игр «Во что играли наши дедушки и бабушки», встреч с земляками «Знаменитые земляки» и др.; проведение конкурсов «Нарисуй эмблему для школьной библиотеки с национальным уклоном», «Зналок сказок разных народов», «Расскажу тебе о дружбе» (конкурс тещев на родном языке) и др. [4].

Важным педагогическим условием организации поликультурной образовательной среды в учреждениях дополнительного образования детей средствами искусства является использование *проектной, интерактивной, информационно-коммуникационных технологий*, активизирующих процесс изучения культур различных этносов.

В качестве *технологий*, способствующих социализации обучающихся в поликультурной образовательной среде, стоит выделить: проектные, интерактивные технологии, информационно-коммуникационные технологии. Основанием *проектной технологии* является стимулирование интереса учащихся к определенным проблемам, которые предполагают овладение соответствующими знаниями, и их решение при помощи проектной деятельности. Проектные технологии характеризуются развитием у учащихся самостоятельности, творчества, социальной активности, стремлением к межэтническому и межкультурному общению, умением взаимодействовать и сотрудничать с другими учащимися, с педагогом, которые являются необходимыми качествами личности в современных условиях полиэтничного и поликультурного социума.

Использование *информационно-коммуникативных технологий* помогает повысить эффективность образовательного процесса, сделать уроки более насыщенными, интересными, облегчить усвоение

изучаемого материала. Привлечение этнокультурного материала при использовании информационно-коммуникативных технологий с опорой на жизненный опыт способствует всестороннему развитию личности младшего школьника, приобщению к своей культуре и к культурам других народов, формированию толерантности. *Интерактивные технологии* подразумевают организацию плодотворного общения и взаимодействия школьников между собой и с педагогом, при котором происходит освоение нового опыта и получение новых знаний. Интерактивные технологии являются современным и важным средством развития коммуникативных умений, что способствует эффективному межэтническому и межкультурному общению, взаимодействию и сотрудничеству [4].

Педагогическим условием организации поликультурной образовательной среды в учреждениях дополнительного образования детей средствами искусства является включение обучающихся в *досуговую деятельность*, направленную на постижение культур народов, проживающих в регионе. Обучающиеся принимают участие в работе кружков по краеведению, этнографического музея, общаются с мастерами народной культуры, занимаются в народном театре, фольклорном ансамбле, в процессе проведения досуговых мероприятий просматривают фильмы на этнокультурную тематику. Проведение различных мероприятий этнокультурной направленности, народных праздников характеризуется сохранением этнических традиций, появлением разнообразия в школьной жизни. Участие обучающихся учреждений дополнительного образования в организации и проведении праздников и других мероприятий способствует усвоению богатств этнокультуры, приобщению к коллективу, формированию толерантности, готовности к межэтническому и межкультурному общению.

Педагогическим условием организации поликультурной образовательной среды в учреждениях дополнительного образования детей средствами искусства является и наличие у педагога *этнокультурно-педагогической компетентности*, обеспечивающее эффективное функционирование поликультурной образовательной среды. Педагог должен знать свою культуру и культуру других народов, владеть этнокультурным опытом, быть способным к этнокультурно-ориентированному творчеству, обладать определенной мировоззренческой позицией. Отметим, что организация реальной этнокультурной образовательной среды является весьма сложной задачей. Для ее качественного решения необходима *заинтересованность педагогов*. Знания и умения педагогов в области этнокультур способствуют принятию своеобразия образа жизни этносов, особенностей каждой этнокультуры, пониманию и уважению к представителям этнокультур, их взглядов и ценностей, готовности к решению педагогических задач для поддержания мира, согласия, взаимного доверия, достижению высоких результатов в совместной деятельности. Деятельность педагогов и школьников в этнокультурной образовательной среде должна основываться на взаимопонимании, толерантности, сплоченности, сотрудничестве.

Таким образом, в условиях поликультурной образовательной среды дети осваивают необходимые для жизни в полиэтничном и поликультурном обществе роли, нормы, при помощи которых дети активно и успешно адаптируются к повторяющимся ситуациям окружающей среды. Помимо этого, у детей формируются такие способности, которые помогают ему принимать эффективные решения в ситуациях с новыми этносоциокультурными условиями.

#### **Выводы:**

1. Поликультурная образовательная среда оказывает большое влияние на детей, в ней они учатся межэтническому и межкультурному общению, толерантности, готовятся к жизни в условиях поликультурного общества, включению в этносоциальные связи и отношения, развивают способности к межэтнической и межкультурной коммуникации в процессе взаимодействия и сотрудничества различных этносов и их культур, приобретают этносоциокультурный опыт.

2. Этнокультурная образовательная среда является важным источником этнокультурного воспитания и развития школьника, формирования у него толерантности, способности к диалогу, а также его успешной социализации в полиэтничном и поликультурном социуме.

3. Традиции являются важной частью этнокультурной образовательной среды, так как они показывают лучшие образцы духовной, социальной, художественной жизни этносов.

4. Этнокультурная образовательная среда выстраивается и организуется коллективом творчески мыслящих педагогов и учащихся на основе потребностей учащихся и их родителей, микрорайона, региона и страны, культурных и социальных запросов общества.

#### **Литература:**

1. Горшенина, С.Н. Дополнительная профессиональная программа как средство подготовки будущего педагога к деятельности в поликультурной образовательной среде / С.Н. Горшенина // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2015. – № 1. – С. 142-142.

2. Горшенина, С.Н. Педагогическое сопровождение развития информационной культуры школьников в поликультурной образовательной среде / С.Н. Горшенина, С.С. Шигаева // Российский научный журнал. – 2011. – № 23. – С. 179-185.

3. Дерябо, С.Д. Диагностика эффективности образовательной среды / С.Д. Дерябо. – М.: Молодая гвардия, 1997. – 222 с.

4. Карпушина, Л.П. Социализация детей и подростков в условиях этнокультурной образовательной среды: теория и практика: учебное пособие / Л.П. Карпушина, П.Ю. Соколова. – Саранск: Мордов. гос. пед. ин-т, 2012. – 153 с.

5. Карпушина, Л.П. Этнокультурный подход к образованию как фактор успешной социализации представителей полиэтничного социума / Л.П. Карпушина // Гуманитарные науки и образование: научно-методический журнал. – 2015. – № 2 (22). – С. 29-33.

6. Козлова, Т.А. Этнокультурная подготовка бакалавра педагогического образования (профиль «Музыка») в ходе изучения дисциплины по выбору «народное музыкальное творчество» / Т.А. Козлова // Гуманитарные науки и образование: научно-методический журнал. – 2017. – № 2 (30). – С. 30-33.

7. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова. – М.: Академия, 2005. – 176 с.

8. Концепция развития дополнительного образования детей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dop-obrazovanie.com/obsuzhdaem-proekti/1234-kontseptsiya-razvitiya-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detej>.

9. Крупина, И.В. Образовательная среда семьи и школы как средство воспитания и обучения: дисс. ... д-ра пед. наук / Ирина Владимировна Крупина. – М., 2001. – 324 с.

10. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>.

11. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. – Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.

12. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин; науч. ред. В.П. Лебедева, В.И. Панов. – М.: ЦКФЛ РАО, 1997. – 248 с.

Педагогика

УДК:378

старший преподаватель Кашафутдинова Линара Хамитовна

Казанский национальный исследовательский технологический университет (г. Казань)

## О ФОРМИРОВАНИИ БАЗОВЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕРЕВОДЧИКА

*Аннотация.* Были проанализированы и выявлены квалификационные характеристики переводческой компетенции. Определено, что базовый и прагматический уровень формирования переводческой компетенции должны быть взаимосвязаны в осуществлении устного перевода за счет функционирования определенных алгоритмов учебно-воспитательного процесса. Произведен анализ трудов исследователей в сфере подготовки будущих переводчиков и выявлены наиболее эффективные педагогические подходы, основанные на имитации работы переводчика.

*Ключевые слова:* компетенции переводчика, устный, письменный перевод, переводческие упражнения.

*Annotation.* The qualification characteristics of the interpreter's competence were analyzed and identified. It was determined that the basic and pragmatic level of the interpreter's competence development should be interconnected during the process of interpretation through certain algorithms of the educational process. The analysis of the works of researchers in the field of future interpreters training was done and the most effective pedagogical approaches were identified, based on simulating the interpreter's work.

*Keywords:* interpreter's competencies, oral, written translation, translation exercises.

**Введение.** Актуальность исследуемой проблемы обусловлена потребностью в высококвалифицированных кадрах, а в современных условиях качество профессиональной подготовки будущего специалиста трактуется в рамках компетентного подхода, являющегося одним из ориентиров стратегии модернизации российского образования. Компетентный подход в подготовке специалистов понимается не как простая передача знаний от преподавателя к обучающимся, а как формирование у будущих выпускников профессиональной компетентности.

**Изложение основного материала статьи.** Переводческая компетенция определяется исследователями как сложная многомерная категория, которая включает в себя квалификационные характеристики, позволяющие переводчику осуществлять акт межязыковой и межкультурной коммуникации. Квалификационные характеристики включают в себя особое «переводческое» владение двумя языками, в котором языки проецируются друг на друга, способность к интерпретации исходного текста, владение технологиями перевода, знание норм стиля и жанра переводимого текста, знание переводческих норм, которые определяют стратегии языка перевода, определенное количество фоновых знаний, которые необходимы для адекватной интерпретации исходного текста, в частности, «знание предмета» для успешного перевода в рамках специализации переводчика [6].

Л.К. Латышев определяет переводческую компетенцию как совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих переводчику успешно решать свои профессиональные задачи [4]. Исследователь подразделяет данную совокупность знаний на две части исходя из принципа степени задействования в процессе перевода. Он разграничивает базовую и прагматическую часть переводческой компетенции. Базовая часть включает в себя такие элементы переводческой компетенции, которые используются в процессе перевода постоянно. Базовая часть имеет концептуальную и технологическую составляющие. Прагматическая часть состоит из таких умений и навыков, которые необходимы переводчику при выполнении определенных видов перевода и включает в себя специальную и специфическую составляющие.

Исходя из вышеуказанного, разделение понятия «переводческая компетенция» на базовый и прагматический уровни является общим. На наш взгляд, базовый и прагматический уровни формирования переводческой компетенции должны быть взаимосвязаны в процессе осуществления устного перевода за счет функционирования определенных алгоритмов учебного процесса. Степень наполняемости составляющих переводческой компетенции может меняться по мере процесса ее формирования.

В базовую составляющую компетенции переводчика входят знания, умения и навыки, которые необходимы переводчику независимо от того, какой перевод он осуществляет – письменный или устный (последовательный, синхронный и др.), и жанр текста – научно-технический, деловой, газетно-публицистический и т.д.

Исследователи Л.К. Латышев и В.И. Провоторов рекомендуют начинать занятие с чтения текста на иностранном языке, относящегося к изучаемой предметной области. К тексту около пяти тысяч печатных знаков должен прилагаться терминологический список на иностранном языке с переводом на русский язык. Некоторые термины можно снабдить развернутыми комментариями. Текст переводится на русский язык внеаудиторно или на занятии, а далее выполняются задания на закрепление новой терминологии. Цикл введения в предметную область и терминологию можно завершать терминологическим диктантом. На иностранном или русском языке или вразнобой преподаватель диктует термины, а студенты сразу же письменно их переводят.

Тематика подготовки специальных переводчиков каждым вузом определяется самостоятельно, исходя из потребностей общества в целом и своего региона. В Казанском национальном исследовательском технологическом университете готовят переводчиков в сфере профессиональной коммуникации, а так как вуз инженерный, то студенты обучаются техническому переводу.



Полезным, на наш взгляд, является изучение опыта обучения техническому переводу в НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, в рекомендациях которого значится начинать занятие с ответов на вопросы студентов по домашнему заданию. От преподавателя требуется способность предвидения подобных вопросов и готовность дополнительно разъяснить материал занятия или терминологии. В ходе работы над переводом текста, подготовленным в качестве домашнего задания, преподаватель предлагает студентам дать синонимичные варианты, как целого предложения, так и отдельных словосочетаний.

Авторы отмечают, что целесообразно давать студентам задания на письменный перевод на практических занятиях в аудитории. В том случае, когда преподаватель уверен в понимании обучающимися материала изучаемой темы, в качестве домашнего задания можно рекомендовать выполнение письменных заданий по переводу с родного языка на иностранный.

Для каждой темы в качестве текущего контроля целесообразно использовать письменный перевод в виде контрольного текста. Однако, как показывают исследования, более эффективной является практика проведения итоговых занятий в форме конференции по материалам темы [5, 7, 8, 9].

В Курском государственном университете для подготовки будущих переводчиков к корпоративной коммуникации на занятиях по английскому языку используются деловые игры, позволяющие воссоздать основные закономерности профессиональной деятельности и профессионального мышления [2].

Анализ опыта работы различных школ обучения переводу показывает, что среди применяемых упражнений чаще всего используются: тренинги памяти, тренинги переключения с одного языка на другой, тренировка темпа или теневого повтор, работа над лексикой, развертывание и компрессия, освоение техник переводческой нотации, многоязычные конференции.

Исследователем С.А. Корольковой был проведен анализ содержания учебных программ профессионального обучения переводчиков в вузах Франции, Бельгии и Германии. Характерной особенностью языковой подготовки в Институте перевода Мюнхена, Институте перевода Гермерсхайма, Свободном институте им. Мари Апис Брюсселя является понимание языка как рабочего инструмента, позволяющего осуществлять профессиональную деятельность. В связи с этим, основной целью дисциплин языкового блока является совершенствование речевой компетенции, а именно изучение и усвоение конвенций текстопорождения в профессионально значимых коммуникативных ситуациях. Поэтому на продвинутом этапе обучения к преподаванию дисциплин языкового блока обязательным является привлечение носителей языка. Это позволяет обеспечить обучающимся достижение идиоматического владения лексикой и грамматикой [3].

Исследователями Н.Л. Шамне и Л.Н. Ребриной был проанализирован опыт немецких образовательных учреждений, готовящих переводчиков, преимуществами которых были названы четкая ориентация процесса обучения на сегодняшние и будущие практические задачи, с которыми студенты столкнутся в своей профессиональной деятельности, на требования европейского рынка труда. Исследователи отмечают, что процесс обучения в немецких школах не так академичен, преобладают практические занятия при относительно невысоком проценте теоретических дисциплин, а преподавательский состав должен обязательно иметь опыт профессионального переводчика [11].

Западные школы также особое внимание уделяют обучению умениям работать со специальными переводческими программами типа TRADOS, которые позволяют значительно ускорить перевод типового текста, а также владение приемами информационно-поисковой деятельности [10].

Для нашего исследования особый интерес представляет опыт работы И.С. Алексеевой [1], которая разработала целый комплекс для профессионального тренинга переводчика. Перед началом обучения переводу, по мнению исследователя, необходимо дать некоторые установки студентам касающиеся их обучения переводу, и среди них важной является установка на интенсивность работы вне занятий. Для этого необходимо настроить студентов на то, что в период обучения переводу интенсивный тренинг должен по возможности вестись как во время занятий, так и вне.

Это значит, что студенты должны стараться переводить про себя любой текст, который они видят или слышат. При поездке на общественном транспорте, например, можно переводить рекламные объявления, также рекомендовано переводить в режиме последовательного перевода, разговоры с родственниками и друзьями. Эффективной является работа в парах внеаудиторно. Студентам важно тренироваться ежедневно слушать новостные передачи на иностранном языке зарубежных каналов BBC и других, например, по 30 минут в день. Также полезным будет для студентов при любой возможности стараться запоминать отрывки текста на незнакомом языке, услышанные случайно, и постараться воспроизвести близко к оригиналу.

Будущим переводчикам важно также дать установку на конечную цель обучения и настроить на интенсивные занятия. Начиная курс обучения устному переводу, студентам необходимо знать, что конечной целью обучения является овладение устным последовательным двусторонним переводом, причем со скоростью, равной скорости говорящего или даже быстрее его. Студентам необходимо дать понять, что результат обучения зависит не только от преподавателя, а во многом от самих будущих переводчиков. На начальном этапе обучения, например, на первом семестре, достаточно будет поставить перед студентами цель - передачу связного полного текста со скоростью вдвое ниже скорости говорящего.

Для того чтобы настроить студентов на занятия можно предложить им пользоваться приемами аутогенной тренировки, которая необходима для того, чтобы будущие переводчики привыкли с ее помощью нейтрализовывать все внешние помехи в своей работе, снимать стресс.

Что касается работы преподавателя, то с его стороны также очень важно соблюдать ряд установок. Первая установка связана с современным направлением в методике обучения, что исходить необходимо не от порождения у обучающегося чувства своей неполноценности для того, чтобы в процессе обучения преодолевать его вместе со студентом, а того, что каждый студент должен иметь уверенность в том, что он очень способный и всему легко обучится. Данный методический подход подразумевает, что упражнения должны быть построены таким образом, чтобы их выполнение казалось обучающимся легким, а для этого преподавателю следует выявлять случаи, когда упражнение оказывается явно сложным для небольшого количества студентов, то его следует упростить. И.С. Алексеева считает, что подспудно при таком обучении у студента формируется представление о том, что его уровень обучения выше среднего, на который рассчитаны упражнения и к которому, принадлежит и сам преподаватель. По мнению автора, данный прием дает максимальный эффект.

Второй установкой, по мнению автора, следует сделать принцип сочетания внеконтекстных и контекстуальных упражнений, как тематически связанных, так и тематически не связанных.

Автор поясняет это тем, что в обучении устному переводу должны доминировать профессиональные реакции поведения переводчика, так как тематическая однородность материала занятия задает переводчику упрощенную модель переводческого поведения и не даст ему навык быстрой реакции на неожиданные задачи. Помимо этого, тематическая однородность в течение целого занятия приводит к ослаблению внимания, поэтому оптимальным является сочетание сквозных тем в течение нескольких занятий.

Одно занятие следует посвятить mnemonicическим упражнениям на лексическом материале экономической тематики, далее следует выполнять упражнения на синтаксическое развертывание на материале экономики России. На следующем этапе занятия должно быть использовано упражнение на перевод связного текста, далее в активный запас будущих переводчиков вводится материал контрастивной топонимики. В конце занятия проводится упражнение на перевод на скорость с использованием, например, политической заметки на разные темы каждому студенту индивидуально. На следующем занятии студенты проделывают mnemonicические упражнения на тему «Транспорт», далее идет упражнение на синтаксическое развертывание на тему география Австралии. На следующем этапе используется перевод связного текста, это может быть интервью с политиком, и на завершающем этапе дается задание по переводу на скорость интервью с директором фирмы «Фольксваген». Таким образом, по мнению автора, упражнения должны приобрести запланированный элемент неожиданности.

При обучении переводчиков необходимо следовать установкам на индивидуальный подход в обучении, который подразумевает, что каждое упражнение должно включать задание для каждого обучающегося, а наиболее сложные предложения и фрагменты материала должны доставаться более сильным студентам.

Еще одним важным условием, которому, на наш взгляд, должен следовать преподаватель, является то, что не следует смешивать рабочие и аналитические моменты на занятии, то есть, во время перевода студентов не стоит прерывать замечаниями и поправками. Это относится и к преподавателю и к одногруппникам. То есть, должна быть полная имитация работы переводчика. Студент должен иметь возможность самостоятельно справляться с задачами перевода, поэтому коллективное обсуждение ошибок, то есть анализ результатов перевода выполняется после выполнения задания.

Установка на принципиальное сочетание различных видов работы на занятии, по мнению автора, дает максимальный эффект. Преподавателю необходимо составить упражнения с таким расчетом, чтобы каждый обучающийся получил персональное задание. Если студентам даются развлекательные упражнения, которые ориентированы на сброс напряжения, к примеру, мнемостиhi, то проверять их можно путем выбора только одного-двух студентов.

В связи с тем, что устному переводчику приходится работать в режиме дефицита времени, преподавателю необходимо при выполнении студентами упражнений осуществлять фиксацию и контроль скорости их выполнения.

И.С. Алексеева также отмечает, что начинать обучение переводу необходимо с упражнений по переводу с родного языка на иностранный, в связи с его сложностью, а также и с тем, что лексический запас иностранного языка, имеющийся у человека, даже очень хорошо его знающего, проще и скуднее, чем у родного языка.

**Выводы.** Таким образом, формированию у будущих переводчиков выявленных нами базовых компетенций необходимо уделять достаточное количество времени на практических занятиях по переводу. Опыт исследователей показывает, что применение рассмотренных алгоритмов и подходов при работе над формированием компетенций вселяет студентам уверенность в своих силах, а преподавателю позволяет разнообразить процесс обучения и поддерживать интерес к дальнейшему совершенствованию умений перевода у студентов.

#### **Литература:**

1. Алексеева, И.С. Профессиональное обучение переводчика / И.С. Алексеева // Учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. - СПб.: Изд-во «Союз», 2001. - 288 с.
2. Герасимова, Н.И. Деловая игра как средство профессиональной подготовки будущих переводчиков к корпоративной коммуникации / Н.И. Герасимова: автореф. дис. канд пед. наук – Курск, 2011. - 21 с.
3. Королькова, С.А. К вопросу о языковой подготовке переводчиков / С.А. Королькова // Мир образования - образование в мире. – 2013. – № 3 (51). – С. 101-108.
4. Латышев Л.К. Перевод: теория, практика и методика преподавания: учеб. пособие для студ. перевод. фак. высш. учеб. заведений. - М.: Академия, 2003. - 192 с.
5. Петрова, О.В. Модель предпереводного анализа текста / О.В. Петрова // методические основы подготовки переводчиков / под общ. ред. В.В. Сдобникова. – Н. Новгород: НГЛУ, 2007 – 34-42.
6. Толковый переводоведческий словарь. – 3-е изд., перераб. – М.: Флинта; Наука, 2003. – 320 с.
7. Хусаинова, Г.Р. Об организации работы над проблемными задачами / Г.Р. Хусаинова // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 6 (73). – С. 331-333.
8. Хусаинова, Г.Р. Метод портфолио для формирования ключевых компетенций будущих инженеров / Г.Р. Хусаинова, Д.Р. Гиниятуллина // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60 (1). – С. 366-369.
9. Хусаинова, Г.Р. Формирование навыков командного сотрудничества при изучении иностранного языка у будущих инженеров / Г.Р. Хусаинова // Управление устойчивым развитием. – 2018. – № 5 (18). – С. 94-98.
10. Церковникова, Е.С. Современное переводческое образование в Европе / Е.С. Церковникова // Молодой ученый. – 2017. – № 26 (160). – С. 181-185.
11. Шамне, Н.Л. Подготовка переводчиков в Германии / Н.Л. Шамне, Л.Н. Ребрина // Вестник ВолГУ. – 2007. – № 10 (6). – С. 54-70.

УДК 378

кандидат филологических наук, начальник отделения планирования и контроля качества учебного процесса и практики учебного отдела Кодоева Арина Черменовна  
Калининградский филиал Санкт-Петербургского университета Министерства внутренних дел Российской Федерации (г. Калининград)

### РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПОСТРОЕНИИ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВУЗАХ МВД РФ

*Аннотация.* В статье изучен процесс реализации компетентностного подхода в построении системы подготовки специалистов в вузах МВД РФ. Сделан вывод о том, что компетенции – это общая способность, основанная на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретаются во всех типах образовательной практики. Компетентный специалист устремлен в будущее, предвидит изменения, ориентирован на самостоятельное образование. Важной особенностью профессиональной компетентности является то, что компетентность реализуется в настоящем, но ориентирована на будущее. В этой связи компетентность предполагает необходимость формирования профессиональной устойчивости личности.

*Ключевые слова:* компетентностный подход, курсант, вуз, будущий специалист.

*Annotation.* The article studies the process of implementing the competency-based approach to building a system of training specialists in universities of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation. It is concluded that competencies are a common ability based on knowledge, experience, values, inclinations that are acquired in all types of educational practice. A competent specialist is looking to the future, foresees changes, and is focused on independent education. An important feature of professional competence is that competence is implemented in the present, but is focused on the future. In this regard, competence requires the formation of professional stability of the individual.

*Keywords:* competency-based approach, competence, cadet, university, future specialist.

**Введение.** Проблема компетентности и компетентностного подхода в последние годы получила широкое распространение в исследовательских кругах во всем мире, в том числе и в России. Она рассматривается как в методологическом, теоретическом, так и в прикладном, методическом аспекте, в частности, при определении результативно-целевой основы нового поколения государственных образовательных стандартов в таком их разделе, как требования к уровню подготовки специалиста.

**Изложение основного материала статьи.** Не заявляя о себе как о компетентностном подходе, подходы к формированию тех психологических реалий, которые получили в современном образовании и менеджменте название «компетентностей», существуют в российской педагогической науке и практике уже длительное время, независимо от опыта зарубежных коллег, и представляются достаточно разработанными как с точки зрения содержания понятия компетентности, так и путей ее формирования.

Как показывает анализ литературы по проблеме, зарубежные авторы при определении объема понятия компетентности выделяют два подхода: американский и английский, причем два эти подхода противопоставляются друг другу как личностный и деятельностный.

В отечественной науке еще в 30-е годы Г.Г. Шпет, Л.С. Выготский и его последователи (культурно-историческая концепция) обратили внимание на проблему развития человека как деятеля, и установили, что психическое развитие человека как деятеля определяется окружающей и воздействующей на него средой, причем не только средой природной, но и культурно-исторической, социальной и т.д.).

В одной из своих работ Г.Г. Шпет определяет коллектив как «субъект совокупного действия», проявляющий себя в «общей субъективной реакции на все объективно совершающиеся явления природы и его собственной социальной жизни и истории» [7].

Согласно Л.С. Выготскому, личность, есть понятие социальное, она охватывает надприродное, историческое в человеке. Она не врожденна, но возникает в результате культурного развития, поэтому «личность» есть понятие историческое. Она охватывает единство поведения, которое отличается признаком овладения» [1].

В современных отечественных диссертационных исследованиях существует ряд работ, посвященных проблеме распределенных компетенций, в основном в русле исследований коллективной творческой деятельности, которая как считает ряд исследователей (Колесникова Л.И., Смирнова Г.С. [2] и др.), выступает системообразующим фактором развития профессиональной компетентности, стимулируя равноправный, открытый диалог специалистов, взаимообогащение их опытов.

Еще один аспект определения объема понятия компетенции – это отграничение ее от других близких по смыслу понятий, таких как квалификация, действие, одаренность, способность, и, наконец, известные всем, знания, умения, навыки. Анализ литературы по исследуемым понятиям позволил провести сравнение между обозначенными выше понятиями и понятием компетенция, результаты которого представлены в приведенной ниже таблице 1.

## Компетенция как предмет научных исследований

Компетенция/ Близкие понятия	Близость	Различие
Компетенция/ действие	Компетенция может проявить себя только через выполняемое человеком действие (игра в шахматы, рисование и пр.).	1. Не всякое действие проявляет компетенцию. Понятие действия шире, оно включает в себя компетенцию: компетенция есть действие, приводящее к нужному результату. 2. Под результатом действия понимается нечто видимое, объективное, тогда как компетенция описывает личностные особенности, обеспечивающие достижение результата. (Именно о таких различиях между действием и компетенцией говорит Хомский в своей теории лингвистической компетентности).
Компетенция/ квалификация	В идеале понятие компетенции можно объединить с понятием квалификации. Квалифицированный человек всегда компетентен, в том случае, когда сталкивается с квалификационными стандартами. Разработчики Единой квалификационной рамки (Рабочая группа Болонского процесса, Рабочая группа Европейской комиссии) определяют квалификации как «официальное признание ценности освоенных компетенций для рынка труда и дальнейшего образования и обучения, дающее право на осуществление профессиональной деятельности».	Человек может быть квалифицированным (то есть иметь формальное подтверждение соответствия стандартам), но некомпетентным. Это случается, когда стандарты расходятся с реальными требованиями. С другой стороны, легко представить ситуацию, когда человек (например, мать) является компетентным, но не квалифицированным, поскольку квалификация связывается со стандартами выполнения профессиональной деятельности, дипломами и сертификатами. В некотором смысле квалификация - это гарантия того, что человек, ею обладающий, показал, что удовлетворяет хотя бы минимальным требованиям выполнения той или иной деятельности.
компетенция/с пособность	В зарубежных источниках эти два понятия признаются очень близкими друг к другу. Отечественные исследователи, как уже говорилось, относят компетенции к некой пограничной области между умениями и способностями, обладающей свойствами того и другого.	Одаренность может относиться к личностным особенностям, которые индивид может и не использовать и даже не осознавать. Компетенция же может быть отнесена к тем качествам, которые необходимо используются в осуществлении той или иной деятельности.
Компетенции/ знания, умения, навыки	В литературе, посвященной компетенциям, блок знаний, умений навыков часто используется в определении компетенции. В то же время знания, умения и навыки не отождествляются с компетенциями, но выступают как составляющие их элементы. Некоторые исследователи отмечают большее сходство между компетенциями, умениями и навыками, чем между компетенциями и знаниями, поскольку навыки относятся к выполняемому действию, тогда как знания - это внутренняя особенность, а многие определения компетенции так или иначе описывают реальное внешнее действие.	Ни знания, ни умения, ни навыки взятые в отдельности не совпадают с компетенцией. Знание закона Ома, умения ходить под парусом или навыки командной работы не являются компетенциями сами по себе, но составляют структурные элементы соответствующих компетенций.

Исходя из проведенного анализа, можно сделать вывод о том, что четко определенных и главное общепринятых границ между компетенциями и близкими к ней понятиями, приведенными выше, не существует. Можно сказать, что границы понятия формируются, основываясь на собственном выборе исследователя, обоснованном на аспекте компетенции, которую он исследует и задачах, которые он ставит перед собой в процессе исследования. Например, когда автор связывает компетенцию с квалификацией, в понятие компетенции включаются такие характеристики квалификации, как фокус на стандартах выполнения профессиональной деятельности или важность официальной сертификации и дипломов. Когда речь идет о внутренней, психологической составляющей компетенции исследуются соотношение компетенций с одаренностью, способностями и т.д. Европейские ученые в рамках формирования и внедрения ЕКР (Единой квалификационной рамки) выделяют (по 8 уровням) блок профессиональных и личностных компетентностей,

и отдельно блоки связанных с ними знаний и умений, при этом компетенцию определяют как интегрированное понятие, выражающее способность индивида самостоятельно применять в определенном контексте различные элементы знаний и умений [4].

Психологический толковый словарь определяет компетенцию как область деятельности, значимую для эффективной работы организации в целом, в которой индивид (кандидат, исполнитель) должен проявить определенные знания, умения, поведенческие навыки, гибкие способности и профессионально-важные качества личности, а компетентность как уровень достижений индивида (кандидата, исполнителя) в области определенной компетенции [5].

Также существует определение компетенции как определенной сферы, круга вопросов, которые человек уполномочен решать.

Мы исходим из положения, что термины «компетенция» и «компетентность» имеют достаточно четкое разграничение, и, имея смысловую близость, однако обозначают разные реалии и используются в различных контекстах. На наш взгляд термин «компетенция» относится к термину «компетентность» также как понятие «качества» предмета или явления относится к «степени его проявления».

Понятие компетентности в разных науках и научных областях трактуется по-разному. В соответствии с логикой настоящего исследования проанализируем, как трактуется это понятие в менеджменте и образовании.

Анализ зарубежных исследований позволяет выделить весьма широкий спектр определений понятия компетентность. Приведем некоторые из них.

Компетенции - это овладение знаниями, умениями и способностями, необходимыми для работы по специальности при одновременной автономности и гибкости в части решения профессиональных проблем; развитие сотрудничество с коллегами и профессиональной межличностной средой (Германия (BIBB)).

По определению международной организации по стандартизации (ISO - International Standard Organization) компетентность — выраженная способность применять свои знания и умения.

При всем разнообразии зарубежных определений можно отметить, что основой их являются знания. Их использование имеет место: в различных ситуациях; при решении сложных проблем; в процессе общения; для приобретения (наращивания) новых знаний, умений, навыков, установок, ценностей.

Н.В. Кузьмина [3] рассматривает профессиональную компетентность как способность педагога превращать специальность, носителем которой он является, в средство формирования личности обучаемого с учетом ограничений и предписаний, накладываемых на учебно-воспитательный процесс требованиями педагогической нормы, в которой он осуществляется. При этом она выделяет следующие составляющие профессиональной компетентности:

- специальная и профессиональная компетентность в области преподаваемой дисциплины;
- методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений обучающихся;
- социально-психологическая компетентность в области процессов общения;
- дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей учащихся;
- аутопсихологическая компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности.

В содержательном плане каждый вид компетентности автор раскрывает следующим образом.

В.А. Сластенин определяет педагогическую компетентность через понятия: педагогической рефлексии, эмоциональной устойчивости, учета индивидуальных особенностей, склонностей, характера педагога, положительно отношения к труду [6].

Кроме того, В.А. Сластенин, Г.И. Саранцев, А.И. Мищенко и др. рассматривают профессиональную компетентность педагога с позиций уровневого подхода - как способность личности на разном уровне решать различные классы педагогических задач. Данный подход представляется интересным, поскольку при таком взгляде формирование компетентности может осуществляться через моделирование, например, задачной структуры педагогической деятельности.

Разработчики профессионального стандарта педагогической деятельности (В.Д. Шадриков и др.) определяют компетентность как новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющих успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности. Соответственно, под профессиональным стандартом педагогической деятельности понимается система требований к качествам (компетентности) субъекта деятельности, которые в своей целостности определяют возможность занятия конкретной должности и определяют успех в педагогической деятельности. Эти качества сводятся к знаниям, умениям, способностям и личностным характеристикам работника, которые в своих интегральных проявлениях лежат в основе профессиональной компетентности.

В зарубежных исследованиях педагогическая компетентность рассматривается главным образом, как сопоставление личностей преподавателя и студентов.

При всем разнообразии определений педагогической компетентности, можно выделить некоторые общие характеристики понятия педагогической компетентности, которые просматриваются во всех подходах: многомерность (многовекторность), многокомпонентная внутренняя структура, гибкость и динамичность.

Кроме этого, практически все авторы сходятся во мнении, что компетентность всегда проявляется в деятельности. Компетентность имеет деятельностный характер обобщенных умений в сочетании с предметными умениями и знаниями в конкретных областях; проявляется в умении личности осуществлять выбор, исходя из адекватной оценки себя в конкретной ситуации.

Компетентный специалист устремлен в будущее, предвидит изменения, ориентирован на самостоятельное образование. Важной особенностью профессиональной компетентности является то, что компетентность реализуется в настоящем, но ориентирована на будущее. В этой связи компетентность предполагает необходимость формирования профессиональной устойчивости личности.

**Выводы.** Таким образом, компетенции, в понимании зарубежных авторов, - это общая способность, основанная на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретаются во всех типах образовательной практики.

В зарубежной, а затем и отечественной науке в последнее время стало широко использоваться понятие ключевых компетенций, которые имеют широкий радиус действия и открывают доступ к выполнению общепрофессиональных видов деятельности, обеспечивая тем самым универсальность работника.

#### Литература:

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений. – М. – Т 1. – 1982. – 273 с.
2. Компетентность и проблемы ее формирования в системе непрерывного образования (школа – вуз – послевузовское образование) / науч. ред. проф. И.А. Зимняя; Материалы XVI научно-методической конференции «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения». – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 130 с.
3. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М., 1990.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975. – 304 с.
5. Ребер А. Большой толковый психологический словарь. – М.: АСТ. – Т 1. - 2003. - 592 с.
6. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 576 с.
7. Angela Stooft, Rob L. Martens, Jeroen J.G. van Merriënboer. Что есть компетенция? Конструктивистский подход как выход из замешательства (пер. с англ. Е.Орел) [Электронный ресурс] – Режим доступа <http://www.hr-portal.ru/article/chto-est-kompetentsiya-konstruktivistskii-podkhod-kak-vykhod-iz-zameshatelstva>

#### Педагогика

#### УДК 37

**кандидат педагогических наук, доцент Колпакова Августина Петровна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

#### МЕЦЕНАТ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТЕПАН ИВАНОВИЧ ИДЕЛЬГИН 1828-1892 ГГ.

*Аннотация.* Данная статья посвящена деятельности купца-мецената XIX века С.И. Идельгина о его неоценимом вкладе в просвещение народа саха. Перед современными исследователями стоят задачи объективно изучить место и роль исторического деятеля, представителя торгового капитала в развитии просвещения народа в Якутии. Необходимо определить и оценить заслуги и прежде всего перед историей, чтобы применить опыт прошлого в современной жизни. Автором раскрыта благотворительная деятельность купца – мецената в области просвещения народа саха.

*Ключевые слова:* просвещение народа, образование народа саха до революции, благотворительная деятельность, меценатство.

*Annotation.* This article is devoted to the activities of the merchant-patron of the XIX century S. I. Idelgin about his invaluable contribution to the education of the Sakha people, modern researchers are faced with the task of objectively studying the place and role of the historical figure, the representative of trade capital in the development of education of the people. It is necessary to identify and evaluate the merits and, above all, to the history to apply the experience of the past in modern life. The author revealed the charity.

*Keywords:* education of the people, education of the Sakha people before the revolution, charity, philanthropy.

**Введение.** Благотворительная деятельность всегда были и остаются основными ценностями общества и первостепенными факторами в развитии Российского образования. Благотворительность и народное просвещение – это две взаимосвязанные категории. Купцы-меценаты играли огромную роль в развитии отечественной культуры, науки, искусства и образования страны. Преимущественно, в XIX веке, на который приходится расцвет частной благотворительности [1, С. 19-20]. В данной статье речь пойдет о деятельности и роли купца – мецената инородца Степана Ивановича Идельгина в просвещении Олекминского улуса Якутии XIX в. Он осуществлял свою деятельность не только в экономической сфере, развивая промышленность и банковское дело, но и расходовал свои капиталы на развитие науки, образования, культуры и помощь нуждающимся. Сегодня труды посвященные, купечеству и меценатству в годы демократических преобразований есть в опубликованных статьях, но крупной работы, посвященной просветительской деятельности первого крупного купца и мецената II половины XIX века Степана Ивановича Идельгина до настоящего времени изучено мало.

**Изложение основного материала статьи.** Перед современными исследователями стоят задачи объективного изучения исторических процессов. Настало время попытаться определить место и роль каждого исторического деятеля в истории России, в том числе и представителей торгового капитала. Необходимо определить и оценить их заслуги и, прежде всего перед историей, чтобы применить опыт прошлого в современной жизни. В книге А.А. Аронова «Золотой век русского меценатства» рассматривается благотворительность II половины XIX – нач. XX вв [2, С. 13-14]. Автор осветил «золотой век» меценатства и благотворительности в России. Автор традиции милосердия и благотворительности рассматривает, как уникальное явление цивилизации. Он описал благотворительную деятельность наиболее известных представителей буржуазии – С.И. Мамонтова, С.Т. Морозова, П.М. Третьякова. Заслуживает внимание то, что автор дает определение понятий «меценатство» и «благотворительность». Основное достоинство данной работы – это то, что автор установил причину предпринимательской и меценатской деятельности ведущих купцов России на рубеже XIX-XX веков. В монографии «Коллекционеры и меценаты в России» А.Н. Боханов одним из первых обратил внимание на благотворительную деятельность русских предпринимателей. Он по достоинству оценил положительную роль русского меценатства в отечественной культуре. Неопубликованные источники сохранились в фондах Национального архива РС (Я), в которых содержится информация о купеческой и благотворительной деятельности Степана Ивановича Идельгина, имеются в делах Олекминского окружного управления [11, С. 113]. Во второй рукописи «Степан Идельгин» автор пишет о том, что Степан Идельгин, несмотря на свое положение и богатство, близко к сердцу принимал

людские беды. Автор описывает его благотворительную деятельность в области образования. Также он дает сведения о том, что он ездил в 1882 г. в Санкт-Петербург на встречу к царю Александру III по вопросу открытия высшего учебного заведения. С.И. Идельгину было интересно общаться с этими интересными, культурными людьми. Во многих источниках пишут, что инородцы-якуты в то время были необразованными, даже «дикими». С.И. Идельгин хотя был необразованным, но был очень прогрессивным человеком того времени. Также он «имел связь с врачом Мицкевичем, якутом врачом Порядиным, который по вызову Идельгина прибыл и провел оспопрививки в 1875 г. [4, С. 113].

Самой привлекательной чертой Степана Идельгина была бескорыстная щедрость. Все свои средства он употребил только во благо общества и своего народа. Именно благотворительность придает личности С.И. Идельгина особый ореол. Степан Идельгин был одним из первых крупных меценатов из якутов. Он делал пожертвования на различные благотворительные цели: строительство церквей, школ, помогал пострадавшим от пожаров, наводнений. Общая стоимость пожертвований Идельгина при жизни достигла огромной суммы. В Национальном архиве РС (Я) хранится дело о пожертвовании денег головой Олекминского улуса Идельгиным С. И. на ремонт здания Олекминского приходского училища. Согласно этому документу 10 февраля 1866 г. [11, С. 113]. Государственное казначейство отказало выделить средства на ремонт здания Олекминского училища в виду того, что никаких средств нет. Казначейство посоветовало найти средства благотворительными мерами, убедить инородцев на пожертвование пригласить тунгусов и другие сословия находящиеся в Олекминском округе. Но инородцы и крестьяне Олекминского улуса совершенно отказались принять на себя здание приходского училища. Объясняя это тем, что они и без того уже жертвуют на содержание этого училища первые по 100 рублей, а остальные по 45 рублей ежегодно. Голова, Олекминского улуса С.И. Идельгин сочувствуя, в этом благом общественно полезном деле распространения грамотности изъявил свое желание сделать ремонт за свой счет без всякого вреда для казны.

С. И. Идельгиным было, пожертвовано 565 рублей на ремонт Олекминского приходского училища Олекминская инородная управа ходатайствовало и ему награды за безвозмездное исправление здания. Для исполнения предписания управления 3 ноября 1869 г. инородная управа предоставила список о службе старосты 1-го Нерюктяйского наслега и головы Олекминского округа Степана Идельгина.

Необходимость открытия учебного заведения, которое давало, серьезное общее образование, давно осознавалось передовыми слоями населения. Эту мысль поддерживали и местные власти. Якутский губернатор А.Д. Лохвицкий, знакомясь в 1865 году с учебными заведениями области, пришел к заключению, что в таком обширном крае, в котором живет 226 750 человек, одного уездного училища недостаточно [3, С. 113]. Поэтому необходимо существующее уездное училище «сообразно современным требованиям преобразовать в реальную прогимназию».

Исходя из материалов и соображений, содержащихся в донесениях якутского губернатора и иркутского генерал-губернатора, министр просвещения представил в Государственный Совет докладную: «Жители Якутской области пожертвовали единовременно 14904 руб. 50 коп. изъявили готовность вносить ежегодно (в течение 10 лет) по 430 рублей на устройство прогимназии». Среди этих почетных попечителей был Степан Иванович Идельгин.

По инициативе Олекминского окружного исправника К. В. Плетнева 25 октября 1876 года на острове Кыллаах было открыто начальное народное училище для мальчиков и девочек. В первый год оно работало в арендованном здании, обучалось в нем пятнадцать мальчиков. Учебная литература тоже была завязана с Плетневым, об этом в отчете инспектору училищ Якутской области сказано: «...Средства на учебные пособия я изыскал частными пожертвованиями некоторых инородцев, и книги уже выписаны мною в таком количестве, которое может обеспечить школу на много лет» [11, С. 113]. Зарплата учителей выплачивалась за счет пожертвований С.И. Идельгина и С. Корнилова от каждого по 210 рублей.

По общественному приговору инородцев Олекминского улуса Степана Ивановича Идельгина купца П гильдии, представили на звание Почетного блюстителя Олекминского церковно-приходского училища, что было утверждено генерал-губернатором Восточной Сибири. Через год о Кыллаахском народном училище появляются новые сведения. В частности, говорится о том, что оно находится, во 2-м Ментском наслеге на острове Кыллаах, в расстоянии от города Якутска в 697 верстах. Открыто по почину местного окружного исправника и содержится на пожертвованные деньги инородцами Олекминского округа. Инородец Степан Идельгин и инородка Анна Корнилова (вдова Семена Корнилова) в содержание училища вносит каждый по 210 рублей. Но из них первый единовременно внес вперед 1400 рублей, эти деньги по распоряжению Олекминского окружного полицейского управления отосланы на процентные содержания в Иркутское отделение Государственного банка.

Согласно В.Е. Корнилову Степан Идельгин купил здание в городе Олекминске, то его перевели в город. Об этом подчеркивает, И.И. Майнов с октября 1887 по 1890 гг. училище существовало на средства одного благотворителя – С. И. Идельгина, а 1890 году положение школы окончательно окрепло. Но еще раньше этого тот же Идельгин пожертвовал для школы прекрасный дом в городе Олекминске, куда школа перевелась с острова Кыллаах в сентябре 1888 года в интересах лучшего усвоения воспитанниками русского языка. Теперешнее здание имеет семь комнат. Училище имело полный пансион на 2 человека с каждого наслега, всего учились 36 человек. В то время учителем работал Харитонов Родион Николаевич, окончивший Иркутскую учительскую семинарию.

В 1870 г. в ночь на 21 января произошел сильный пожар в здании Якутской духовной семинарии, уничтоживший полностью здание, библиотеку, имущество, документы училищного направления с 1818 г. по 1830 г. и дела духовной семинарии. После пожара, по определению Св. Синода от 25 мая, 17 июня того же года духовная семинария была частью переведена из Якутска в Иркутск, частью в Благовещенск. На месте пожара было построено новое здание училища. В 1882 г. на средней части здания была построена надстройка в виде мезонина для помещения актового зала, библиотеки и церкви. Подряд по постройке храма выполнил И.Т. Валь, а средства на сооружение и украшение храма даны почетным инородцем Степаном Ивановичем Идельгиным. В 1881 г. он выделил огромную сумму для покупки научной литературы для публичной библиотеки [3, С. 11-12].

Степан Идельгин много средств выделял для культурного и духовного возрождения своего народа. В это время в округе открывались церковно-приходские и казачьи школы, уездные и приходские училища, якутская прогимназия для мужчин и училища для женщин. Инициатива открытий учебных заведений во многих случаях шла снизу, от частных лиц и диктовалась внутренними потребностями. Он видимо, имел

вклад в Иркутской семинарии для обучения и содержания студентов из Олекминского округа. Учились там, же живя в интернате Габышев Иннокентий Еремеевич учитель (впоследствии эсер и колчаковец), Корнилов Николай Михайлович – заслуженный учитель ЯАССР и РСФСР, чье имя носит П-Нуруктяйская школа.

Куда в большей степени Александра III заботила другая задача, представляющая первостепенной развитие сети народных школ. В университетах учатся сотни и тысячи, но оставались миллионы прибывавшие в темноте неграмотности. Ему была идея широкого развития в стране сети церковно-приходских школ. Подобные начальные заведения не только давали основы грамотности, учили детей читать и писать, но и прививали духовно-нравственные ценности, так как преподаватели являлись по преимуществу приходские священники.

Такие школы существовали и раньше, но их число к началу его царствования не достигало и пяти тысяч, этого было обидно мало, но мешало отсутствие средств и необходимого персонала. Эта проблема все время находилась в центре внимания Александра III «Просвещение ума плюс религиозное просвещение душ – вот залы нравственного уверенного существования России» Утверждая 13 июня 1884 года «Правила о церковно-приходских школах» император наложил резолюцию: «Надеюсь, что приходское духовенство окажется достойным своего высокого призвания в этом важном деле» [5].

Первой вновь образованной церковно-приходской школой в Якутской епархии стала открытая в 1885 году Сунтарская школа. Всего этих школ было в 1886-1887 гг. церковно-приходских 10 и школ грамотности – 17. Далее:

- в 1887-1888 гг. соответственно – 13 и 12;
- в 1888 – 89 гг. соответственно – 13 и 13;
- в 1891 – 92 гг. соответственно – 26 и 18, а министерских школ – 24;
- в 1892-93 гг., соответственно – 31, 23 и 23;
- в 1893-94 гг. - 33, 23 и 22, в 1894 – 95 гг. – 33, 24 и 23.

Надо признать, конечно, что православное духовенство объективно много делало для распространения грамотности среди населения.

Первый их номер вышел 16 апреля 1887 года тиражом 300 экземпляров. В 1 номере от 1 января 1888 года Лаврентий Попов, священник 1-Нерюктяйинской церкви, очень подробно пишет об открытии церковно-приходской школы. Он был заведующим в этой школе и преподавал закон божий, церковно-славянский язык, учил разговорной русской речи. Вот, что он пишет в своей статье: «Я был вполне убежден в высоком и благотворном значении церковно-приходской школы для религиозно-нравственного воспитания. Я с самого вступления своего на настоящий приход старался об открытии школы. Объясняя своим прихожанам и церковной кафедре в частных беседах в пользу и значение грамотности прихожане мои все единодушно изъявляли желание открыть школу. Под пощещение школы тут же пожертвовано почетным инородцем С.И. Идельгиным небольшое и опрятное здание с амбаром погребным около церкви».

Эту школу построили олекминские скопцы. Учение в школе началась 1 сентября 1887 года, желающих явилось 15 мальчиков и 3 девочки. Высочайшим Указом Его Императорского величества из Святейшего Синода 31 августа 1891 года Нерюктяйинской школе присвоено наименование Идельгинской 25. Также он выделил 3000 рублей, на проценты этой суммы содержалась школа до Октябрьской революции. 1-го Нерюктяйинская школа в то время была, самой финансово обеспеченной об это свидетельствует отчет Якутских епархиальных училищ. На содержание 19 церковно-приходских школ (о средствах содержания Миссионерской школы показано в главе VI отчета) и некоторых школ грамоты в отчетном году поступило:

а) процентов с капиталов 213 р. 75 к.;

б) пособия от Епархиального Совета из ассигнованного из средств Святейшего на 1890/91 – 530 р. Из пожертвованных средств Господином Обер-прокурором Святейшего Синода 1000 р. Из местных средств, находившихся в распоряжении Совета 145р.;

в) пособия от церковно-приходских Попечительств 313р. 50 к.;

г) пожертвований от попечителей школ 350 р. и других лиц 3277р.61к.;

д) пособий от сельских обществ (большую частью якутов) 1899р.62к.;

е) платы за обучение и случайных доходов 123р. 77к.;

ж) из вырученных средств в Олекминском округе за проданные учебники 36р.5к. Итого 8408р.70к.

К 1 сентября 1890г. оставалось 3642р.79 к. А всего поступило 12051р.49к., но из них следует исключить 6000 руб., составляющие основной капитал Нерюктяйинской школы, пожертвованные инородцами С.И. Идельгиным. Следовательно, содержание школ в отчетном году обеспечивалось лишь 6051р.49к. Главным источником для содержания церковно-приходским школ служат: в Олекминском округе денежные сборы, поступающие по приговорам обществ, до 300р. на каждую; посему школы сего округа в отчетном году были обеспечены достаточно, кроме одной Олекминской, находящейся в г. Олекминске и не имеющей определенных средств содержания. Почетный инородец Степан Идельгин вполне материально обеспечил находящуюся в его приходе Нерюктяйинскую школу. Пожертвование, внесенное им 3000 руб., добавил 3000 руб., которые были обращены в процентные бумаги. В конце 1890 года губернатору В.З. Коленкову пришло извещение: «В следующем году, 1891 году наследник Российского престола Николай Александрович, путешествуя по миру, должен возвратиться через Владивосток поездом в Москву для этого вы должны отправить делегацию с подарками» [4].

В 1892 году 30 июня была отправлена делегация из 24 человек, в том числе 9 человек из Олекминского улуса. Это Н.И. Иванов депутат города Олекминска, ямщик из с. Нохтуйск, почетный инородец С.И. Идельгин, староста с. 2-Нуруктяй и церкви с. Бердинка А.Я. Малышев, заведующий двух школ и староста церкви с. Кыллаах П.И. Одинцов, почетный инородец Сунтарского улуса, попечитель Якутского женского училища Е. П.Терешкин, из золотоискателей – П.А. Сиверс, из купцов – Андрей Немчинов, Андрей Трапезников. Известно, что наследник Николай II подарил Идельгину свой портрет. Идельгин вместе с золотодобытчиками выделил 7147 рублей якутской женской прогимназии для зарплаты воспитателей и выделил деньги для строительства пансионата для бедных детей [6].

**Выводы.** Таким образом, несмотря на свое положение и богатство Степан Идельгин близко к сердцу принимал людские беды, его угнетали неграмотность населения и отсутствие медицинского ухода. Всю свою жизнь Степан Идельгин на нужды населения делал крупные пожертвования в благотворительные дела: строить дороги, мосты, школы, церкви, богадельни. Помогал пострадавшим от пожара, наводнения. Общая стоимость пожертвований Идельгина при жизни достигла огромной суммы. В 1871 г. он построил



деревянный храм византийского стиля на острове Кыллаах, где израсходовал 12000 рублей. 5000 рублей пожертвовал на строительство больницы в селе П Нуруктай. Не рядовым общественным делом было строительство в I Нерюктайе каменной церкви. На это дело израсходовал 63 тысяч рублей. Им была построена также и деревянная церковь в этом селе. В 1883 год он пожертвовал 2000 рублей на строительство консистории в Якутске. Степан Идельгин также оказал большое содействие в строительстве церковно-приходских школ, училищ города Якутска. Степан Иванович Идельгин имел намерение с общими силами якутских богачей и купцов открыть в г. Якутске высшее учебное заведение. Для этой цели в г. Якутске был созван бал богачей и купцов. Здесь он перед ними сделал предложение поддержать его и принять свое долевое участие на открытие и содержание высшего учебного заведения. Якутские богачи и купцы были консервативны и алчны, поэтому не поддержали С.И. Идельгина. Объясняя тем, что у них не достаточно денег, чтобы поддержать открытие и содержание высшего заведения, но купец-меценат не утихомирился на этом. Газета «Восточное обозрение» от 16 сентября сообщила, что 1882 году он выезжал в Санкт-Петербург со старшиной П-Нерюктайинского наслега А. Малышевым для поднесения адреса верноподданнического чувства и был представлен самому Императору. С.И. Идельгин при визите царю преподнес солидное количество дорогих мехов, как соболиных чернобурых лисиц и прочее. Но все эти дорогие подарки не склонили царя удовлетворить его прошения открыть в г. Якутске высшее учебное заведение. Мотивом послужило то, что в Якутской области нет достаточного контингента, обучающихся и дорого обойдется это дело. Ему предложили свои средства внести в Новониколаевское высшее учебное заведение, что и было сделано. Он внес в это заведение 180 тыс. рублей. За эти благотворительные дела Степана Идельгина царь подарил ему парадный кафтан с золотисто-ажурным оформлением алого цвета и серебряный кортик с возведением ему звания почетного инородца.

В Национальном Архиве РС (Я) отложился массив богатейших документальных источников о жизни и деятельности купцов-меценатов и попечителей Якутской области. Эти люди играли большую роль в развитии нашего края, создавая духовные ценности, бескорыстно вкладывая личные средства в развитие просвещения, образования и духовной культуры, на решение социальных и нравственных проблем.

Роль в просвещении народа саха Степаном Ивановичем Идельгиным неопределима и навсегда останется примером благородства и подражания.

#### **Литература:**

1. Алексеева М.Н. Возрождение благотворительности в системе образования и ее роль в модернизации системы образования в современных условиях // Актуальные задачи педагогики: материалы VI междунар. научн. Конф. (г. Чита, январь 2015 г.). – Чита: Издательство Молодой ученый, 2015. – С. 19-22.
2. Аронов А.А. Золотой век русского меценатства. – М.: Изд-во Моск. ун-та культуры и искусства (МГУКИ), 1995. – С. 13-14.
3. Майнов И.И. Зачатки народного образования в Якутской области. (Сибирский сборник.) СПб. 1897. С. 11-12.
4. Национальный Архив РС (Я), ф.19-и. оп.1
5. Национальный Архив РС (Я), ф.20-и. оп.1
6. Олекминский музей земледелия. Ф. 12, оп. 1 д. 24. Корнилов В.Е. Там же. – л.4.

**Педагогика**

**УДК 377**

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры бухгалтерского учета и аудита Колчина Вера Викторовна**

**ФГБОУ ВО «Уральский государственный экономический университет» (УрГЭУ) (г. Екатеринбург)**

### **ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕДИАТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ**

*Аннотация.* Актуальность статьи связана с колоссальным познавательным ресурсом современных медиатеchnологий, которые в педагогической теории и практике выполняют двойную функцию: повышение качества образовательного процесса в рамках различных учебных дисциплин за счет высокого обучающего и развивающего потенциалов медиатеchnологий и формирование медиаграмотности обучающихся, обеспечивающей эффективность медиаобразования.

*Ключевые слова:* медиаобразование, глобализации образования, современный специалист, медиатеchnологии, медиаграмотность обучающихся.

*Annotation.* The relevance of the article is connected with the colossal cognitive resource of modern media technologies, which in pedagogical theory and practice perform a double function: improvement of the quality of educational process within the framework of various educational disciplines due to high educational and developing potentials of media technologies and formation of media literacy of students, ensuring efficiency of media education.

*Keywords:* Media education, globalization of education, modern specialist, media technology, media literacy of students.

**Введение.** А.В. Федоров определяет медиапедагогика как науку о медиаобразовании и медиаграмотности, которая раскрывает закономерности развития личности в процессе медиаобразования. Исходя из этого, предмет медиаобразования определяется как закономерность системы отношений, которые формируются в сфере медиаобразования, объект - как организованный медиаобразовательный процесс, в основу которого положены отношения человека имедиа. Одна из основных задач медиаобразования - обучение человека анализ медиатекстов разных видов и жанров [1].

Л. Мастерман опровергает этическую теорию медиаобразования и утверждает, что надо развивать «критическое мышление» и «критическую автономию» аудитории, чтобы научиться понимать, кто и зачем создает медиатексты, на какой эффект воздействия они рассчитаны и т.д. Л. Мастерман выделяет такие ключевые понятия, как «обозначение» (denotation), «ассоциация» (connotation), «жанр» (genre), «селекция» (selection), «невербальная коммуникация» (nonverbal communication), «язык медиа» (media language), «натурализм» (naturalism), «реализм» (realism), «аудитория» (audience), «организация» (institution),

«конструкция» (construction), «медиавосприятие» (mediation), «репрезентация» (representation), «код / кодирование / декодирование», (code/encoding/decoding), «выделение» (segmentation), «сюжетная структура» (narrative structure), «источники» (sources), «идеология» (ideology), «риторика» (rhetoric), «рассуждение» (discourse), «субъективность» (subjectivity) и др. Позиция Л. Мастермана согласовывалась с позицией российского исследователя медиаобразования Ю.Н. Усова, который еще в 1989 году выделял такие задачи зарубежной медиапедагогике как выработка самостоятельного мышления, критического отношения к действительности, развитие восприятия и медиаграмотности, понимания особенностей функционирования медиа в социуме и т.д. Но в отличие от Л. Мастермана, Ю.Н. Усов придерживался «эстетической концепции», ориентированной в первую очередь на развитие художественного вкуса аудитории, и на анализ произведений искусства [10].

В чем заключается противостояние двух точек зрения Л. Мастермана и Ю.Н. Усова? На наш взгляд, проанализировав современное медиаобразование и процессы его формирования и функционирования, Л. Мастерман пришел к выводу, что нет четких критериев эстетического качества медиатекстов (а в России существует целое направление - эстетически ориентированное медиаобразование, целью которого является научить любить произведения медиакультуры и распознавать и отвергать продукты медиакультуры низкого качества), соответственно, надо сфокусироваться на развитии «критического мышления аудитории», чтобы понимать цель создания медиатекстов, определять, кто мог заказать медиатекст, и какой эффект ожидается от него. Российский исследователь медиапедагогике Ю.Н. Усов придерживался противоположной точки зрения, и был убежден, что развивать творческую личность учащихся возможно только посредством эстетического материала аудиовизуальных медиа [1, 5, 10].

Несмотря на то, что такая позиция считается устаревшей, по мнению западных исследователей медиаобразования, (Л. Мастерман, Р. Кьюби, Р. Хоббс и др.), Л. Мастерман утверждал, что почти невозможно объяснить и доказать студентам и учащимся, что одно произведение медиакультуры носит художественную ценность, а другое нет. На такую точку зрения повлиял и бурный рост интернет технологий, в наше время акцент сместился на информационную ценность медиапродукта, а не на художественную [2].

Процесс глобализации образования, быстрое развитие и распространение компьютерных медиа, развитие международных научных школ, желание найти новое в медиапедагогике - такие тенденции привели к тому, что в России теория эстетического медиаобразования становится менее прочным, а начинают доминировать социокультурные и культурологические теории [3, 11].

В качестве примера культурологического подхода в медиаобразовании можно упомянуть исследование В.В. Гура, основанное на концепции «Диалога культур» М.М. Бахтина [4, 10].

**Изложение основного материала статьи.** При обобщении опыта зарубежных и российских исследователей в области медиаобразования, можно выделить следующие компоненты [6]:

- образовательный компонент – знание об истории, структуре, языке и теории медиа;
- творческо-критический компонент - восприятия медиатекстов, «чтения» их языка, активизация воображения, развитие различных видов мышления;
- философско-гуманистический компонент - осознанное понимания идей;
- креативный компонент - развитие практических умений на материалах медиатекстов.

Таким образом, можно отметить, что существуют возможности средств массовой коммуникации, которые помогают сформировать воспитательные, обучающие и креативные подходы в медиаобразовании.

Необходимо обозначить педагогические проблемами, с которыми сталкивалось российское медиаобразование в начале 21 века (2000-2006 гг.).

*С точки зрения педагога [7]:*

**Личностные проблемы:**

- внутренние психологические проблемы, страх перед новой техникой и технологиями;
- нежелание прилагать усилия и затрачивать дополнительную энергию для изучения возможностей использования новой технологии в своей профессиональной деятельности.

**Социальные проблемы:**

- недостаточно высокий уровень информационного развития общества;
- недоступность электронных информационных средств для многих социальных групп;
- техническая невозможность каждого получать образование дистанционно.

**Профессиональные проблемы:**

- отсутствие медийной компетентности преподавателей;
- нежелание и невозможность опытных преподавателей пройти профессиональную подготовку;
- проблема развития электронно-образовательного пространства образовательных организаций;
- недостаточное использование в обучении дистанционных форм;
- недостаток обмена опытом в освоении новых технологий через систему повышения квалификации, семинары.

*С точки зрения образовательной организации [8]:*

**Дидактико- организационные проблемы:**

- отсутствие современного компьютерного оснащения в большинстве образовательных учреждений;
- отсутствие свободного доступа к компьютерной технике для преподавателей и обучающихся;
- отсутствие квалифицированных медиапедагогов;
- очень малое количество дидактических материалов и рекомендаций для проведения занятий с использованием медиа;
- отсутствие мотивации преподавателей и обучающихся.

*С точки зрения общества:*

**Общественно- политические проблемы:**

- понятие «медиаобразование» для широкой педагогической общественности остается неизвестным;
- отсутствие сформированного общественного мнения по поводу необходимости медиаобразования как компонента общего образования.

**Управленческие проблемы:**

- отсутствие официального государственного запроса на подготовку медиапедагогов;
- медиаобразование не является обязательным предметом;
- отсутствие специальности «Медиаобразование»;

– отсутствие целенаправленной и систематичной государственной координации разработки теории и методики медиаобразования;

– не определена до конца «сверхзадача» медиаобразования.

Остались ли эти проблемы актуальными на сегодняшний день? Если проанализировать сложившуюся ситуацию в медиаобразовании в современных условиях, то можно выделить следующие направления проблем.

*С точки зрения педагога [9]:*

**Личностные проблемы:**

– нежелание прилагать усилия и затрачивать дополнительную энергию для изучения возможностей использования новой технологии в своей профессиональной деятельности.

**Профессиональные проблемы:**

– отсутствие медийной компетентности преподавателей;

– нежелание и невозможность опытных преподавателей пройти профессиональную подготовку;

– недостаток обмена опытом в освоении новых технологий через систему повышения квалификации, семинары.

**С точки зрения образовательной организации:**

**Дидактико- организационные проблемы:**

– отсутствие квалифицированных медиапедагогов;

– отсутствие мотивации преподавателей и обучающихся.

**С точки зрения общества:**

**Общественно- политические проблемы:**

– понятие «медиаобразование» для широкой педагогической общественности остается неизвестным;

– отсутствие сформированного общественного мнения по поводу необходимости медиаобразования как компонента общего образования.

**Управленческие проблемы:**

– отсутствие целенаправленной и систематичной государственной координации разработки теории и методики медиаобразования.

Как мы заметили, именно эти проблемы сохранились и преобладают в наше время. Многие российские педагоги не понимают разницу между медиаобразованием и использованием информационных технологий и дистанционного обучения в учебном процессе вуза. Вот почему важно изучать и систематизировать опыт западных и российских ученых в медиаобразовании, чтобы иметь возможность спрогнозировать вектор развития и определить области исследования в сфере медиаобразования.

Какие же тенденции исследований в сфере медиаобразования в будущем можно определить [10, 11]:

- анализ работ российских и западных исследователей медиаобразования позволяет предположить, что фокус исследований будет на социокультурных и культурологических теориях;
- можно ожидать увеличение количества таких исследовательских точек как медиатека;
- существует вероятность увеличения исследований в области медиаобразования взрослой аудитории (дистанционное образование).

Можно констатировать, что количество исследований и интерес к теме, связанной с проблемами медиаобразования, будет расти.

Материалом для медиаобразования могут быть продукты средств массовой коммуникации – прессы, телевидения, кинематографа, видео, Интернета. Студентов надо стимулировать учиться анализировать медиатекст, для этого преподавателю требуются новые методологические и методические умения: изменение структуры и содержание традиционных занятий; внедрение технологий обучения с использованием мультимедийных компьютерных систем.

В последнее время усиленное внимание уделяется использованию социальных медиа для решения следующих вопросов.

1. Как относятся, как воспринимают и какой опыт имеют преподаватели вуза в отношении использования социальных медиа, и какая тенденция касательно социальных медиа в высших учебных заведениях? Существуют ли сходства и/или различия между преподавателями вуза, которые используют или не используют социальные медиа, если вуз имеет/не имеет политику в отношении социальных медиа?

2. Как отличается личное и профессиональное поведение преподавателей, если отличается вообще, в отношении использования социальных сетей высших учебных заведений?

3. Какое влияние, если таковое имеется, оказывают такие характеристики, как пол, возраст, вид вуза, и программы на использование социальных медиа и на политику использования социальных медиа, и на поведение и восприятие преподавателями высших учебных заведений использование социальных медиа?

Внимательное исследование этих вопросов дает основание для понимания текущего состояния использования социальных медиа в высших учебных заведениях, а также для изучения более глубоких тем, связанных с пробелом в современных исследованиях в этой области.

**Выводы.** Новые рынки сбыта для рекламы и приложений для смартфонов способствуют росту социальных медиа и внедряются в нашу жизнь почти ежедневно. Таким образом, наша исследовательская задача состоит в том, чтобы успевать удовлетворять потребности заинтересованных сторон в области высшего образования.

Что мы имеем в виду, когда говорим о социальных медиа? Прежде всего, это платформы для онлайн-общения и создания профиля, чтобы позволить пользователям опубликовать информацию на цифровых носителях. Такие веб-сайты основаны на фундаментальных основах - создание индивидуального электронного профиля, представляющего конкретного человека или группу.

К таким платформам можно отнести, но не ограничиваться ими: Facebook, YouTube, LinkedIn, Instagram, Twitter, В контакте и др.

Политика Социальных Медиа - документ, который устанавливает стандарты или основные принципы для правильного использования и поведения в социальных сетях.

На сегодняшний день существуют следующие социальные сети:

- Веб 2.0: по сравнению с web 1.0, где пользователи потребляют контент, пользователи веб 2.0 делают свой вклад в контент и используют веб-сайты как средство для передачи идей, чувств и информации.

- Facebook: Платформа веб 2.0, где участник имеет свой профиль, который позволяет передачу сообщений, приобретение “друзей”, а также специальные профили для тех пользователей, которые обновляют данные в сети, чтобы расширить свои контакты, основанные на интересах, профессии, тенденциях, и порой местоположении.

- LinkedIn - платформа, похожая на Facebook в отношении передачи сообщения и приобретения друзей, но направлена на расширение профессиональных контактов.

- Твиттер: отличается от более традиционных веб-платформ 2.0 тем, что сообщения создаются сжато, в 140-символах и могут быть дополнены ссылкой или изображением.

- Instagram: построен на тех же принципах, но загрузка изображений является преобладающим направлением в передаче информации пользователей.

- YouTube-это сайт обмена видео-контентом, сайт, который позволяет пользователям создавать свои каналы, оценивать и комментировать их, а также сохранять/редактировать контент.

По данным статистики, разработанной исследовательским агентством Барнс и Lescault, Facebook был одним из первых популярных видов социальных медиа и им пользовались 98% студентов и преподавателей в колледжах и университетах. Все большее количество высших учебных учреждений также начали использовать Twitter, с частотой участия 87%.

#### **Литература:**

1. Беденко Н.Н., Сергеева М.Г. Система оценки качества непрерывного экономического образования [Текст] / М.Г. Сергеева, Н.Н. Беденко; Региональный финансово-экономический институт. – Курск, 2012. – 240 с.

2. Колчина В.В., Сергеева М.Г. Формирование инновационно-предпринимательской компетентности у студентов вуза – будущих менеджеров [Текст] / В.В. Колчина, М.Г. Сергеева; Региональный финансово-экономический институт. – Курск, 2016. – 290 с.

3. Королева Г.Э., Сергеева М.Г. Информационно-коммуникационные технологии в экономическом образовании старшеклассников [Текст] / Г.Э. Королева, М.Г. Сергеева; Региональный финансово - экономический институт. — Курск, 2016. — 202 с.

4. Косырев В.П., Сергеева М.Г. Модель специалиста в условиях рыночной экономики в контексте компетентностного подхода // Вестник ФГОУ ВПО «Московский государственный агроинженерный университет имени В.П. Горячкина»: Теория и методика профессионального образования. М., 2008. № 6-1 (31). С. 23-27.

5. Сергеев А.А., Сергеева М.Г. Формирование профессиональной компетентности педагога в рыночных условиях: Монография. – Тверь: ВА ВКО, 2010. – 237 с.

6. Сергеева М.Г. Дидактическая модель формирования экономических компетенций обучающихся на разных уровнях образования // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). 2015. № 1 (52). Том 1. С. 107-114.

7. Сергеева М.Г. Маркетинговая служба как инструмент рынка труда и рынка образовательных услуг // Alma mater. 2011. № 11. С. 60- 67.

8. Сергеева М.Г. Педагогическое обеспечение качества экономического образования // Качество. Инновации. Образование. 2010. № 8. С. 29-34.

9. Сергеева М.Г. Принципы развития непрерывного образования в условиях рынка // Приложение к ежемесячному теоретическому и научно-методическому журналу «Среднее профессиональное образование». 2012. № 3. С. 3-15.

10. Федоров А.В. Медиаобразование: вчера и сегодня. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2009. 234 с.

11. Федоров А.В., Новикова А.А., Колесниченко В.Л., Каруна И.А. Медиаобразование в США, Канаде и Великобритании. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 256 с.

**Педагогика**

**УДК 37.02**

**кандидат философских наук, доцент Корнышева Ирэн Робертовна**

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

### **ИННОВАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОСОФИИ В ФОРМАТЕ ГИБКИХ ТЕХНОЛОГИЙ**

*Аннотация.* В представленной статье анализируется возможность применения гибких технологий в изучении философии. Изучение философии в системе высшего образования представляется как некое классическое понимание теорий и практик в их историческом развитии. Однако, сегодня, в условиях внедрения гибких технологий любая дисциплина приобретает эффективные методы, альтернативные общепринятым педагогическим методикам.

Основной концепцией в ходе изучения философии выступает создание проекта образовательной организации в рамках педагогического профиля подготовки. Опираясь на короткие итерации, путем сведения объемной информации к необходимому знанию для создания проекта, а также используя философскую методологию, происходит переоценка приоритетов и формируются выводы в процессе промежуточной разработки.

Новая рефлексивная парадигма позволяет сформулировать основную идею проекта: создание образовательной организации, миссия и концепция которой основаны на философском знании.

*Ключевые слова:* философия, agile, технологии, рефлексия, педагогика, проект, образование, методология.

*Annotation.* The article analyzes the possibility of using agile technologies in philosophy study. The study of philosophy in higher education is presented as a kind of classical understanding of theories and practices in their historical development. However, at present with the introduction of agile technologies any discipline acquires effective training methods alternative to traditional ones.

The main concept in the study of philosophy is the creation of an educational organization project within a field of study. On the basis of short iterations, by reducing the amount of information to the necessary knowledge to create a project, as well as using philosophical methodology there is a reassessment of priorities and conclusions in the process of intermediate development.

The new reflexive paradigm allows us to formulate the main idea of the project: the creation of an educational institution, the mission and concept of which are based on philosophical knowledge.

*Keywords:* philosophy, agile, technology, reflection, pedagogy, project, education, methodology.

**Введение.** В условиях современной системы образования и классической конкуренции вузов мы столкнулись с необходимостью существенной оптимизации процесса образования и «быстрого реагирования на изменения» [1]. Agile, в отличие от традиционного подхода, позволяет быстро изменить направление и воплотить в жизнь более новую, ценную и актуальную в данный момент для образования разработку, так как Agile фокусируется на более приоритетных инновациях. Именно такой подход позволяет сохранить изначальный интерес к дисциплине.

Применение Agile в большей степени ориентировано на информационные технологии и реализацию бизнес проектов. Поскольку Agile начинают применять крупные компании, становится актуальным новое видение применения данной методологии и ее адаптации к сектору образования.

Целью нашего исследования является анализ практического применения Agile методологии на занятиях по философии, определение проблем, применение гибкого подхода в изучении философии и методов их решения.

В качестве основных анализируемых источников выступают труды отечественных и зарубежных авторов, в частности, теоретико-методологический аспект методологии Agile, раскрытые Майком Коном, Робертом С. Мартином, Джеймсом В. Ньюкирком, Робертом С. Коссом, которые в, том числе, в соавторстве предложили методики быстрого (экстремального) программирования. Статьи отечественных авторов Езангиной И.А., Басалдук А.С., Голенищевой Е.А., Манокина М.А., ориентированные на специфику Agile в управлении и образовании, а также ряд работ других авторов. Основная парадигма теории и практики вопроса ориентирована на проектно-управленческий аспект методологии Agile, возможности применения ее в образовании практически не исследованы и являются новым видением в формате среднего и высшего образования.

Эмпирическим основанием исследования является собственный опыт, в рамках которого реализация Agile позволила выявить основные приоритеты данной методологии в преподавании курса философии. Реализация проекта, описанного в данной статье, направлена на повышение интереса к философии как к классической области знания, содержащей основные методологические основы, и открытой для новых методов анализа.

**Изложение основного материала статьи.** Эффективное управление и возможности коммуникаций в условиях новой экономической реальности, имплементация Agile принципов в проектное управление является устойчивым конкурентным преимуществом. Однако, поскольку Agile начинают применять крупные компании, в настоящее время можно наблюдать тенденцию к стремительному распространению принципов гибкого управления на другие отрасли [7].

В рамках объема часов, выделенных на изучение дисциплины, у студентов нет возможности потратить несколько месяцев (семестр) на анализ источников, теорий и практик, и в результате обосновать полученную информацию в форме промежуточной аттестации. Возникает вероятность того, что интерес студентов к изучаемому объекту будет утрачен.

Судить о применимости agile в различных отраслях сложно. С одной стороны, гибкие методологии - это совокупность принципов, следуя которым компании, стартап, команда получает право утверждать, что использует гибкие методологии управления. С другой стороны, в чистом виде agile применим только в той отрасли, в которой он возник (IT – сектор), в других же отраслях он дорабатывается и комбинируется с классическими методологиями. И сегодня огромное число теоретиков и практиков, начиная с секторов государственного управления и строительства и заканчивая банками, занимаются именно вопросами внедрения гибких методологий управления проектами на базе существующих и используемых в этих отраслях традиционных методологий с учетом проектной зрелости команд, компаний, сектора в целом.

Agile – это семейство гибких методологий, включающее множество различных методов управления проектами. При этом каждый метод не существует обособленно, а перенимает лучшие инструменты других практик и комбинирует их.

В 1970 г. Ройс У.У. в своей статье «Managing the development of large software systems» [6] описал каскадную модель разработки. В оригинальную версию У. Ройс включил семь последовательных фаз: 1. Разработка требований. 2. Высокоуровневое проектирование. 3. Конструирование. 4. Воплощение. 5. Верификация. 6. Инсталляция. 7. Поддержка. Сейчас же привыкли говорить о пяти стадиях каскадной модели, которую мы представим в сопоставлении с общенаучными методами и приемами, на наш взгляд отвечающие контексту представленной модели:

Сопоставление каскадной модели и общенаучных методов и приемов

Стадии каскадной модели	Общенаучные методы и приемы
Выявление и анализ требований	Наблюдение, замысел, сравнение, гипотетико-дедуктивный метод, анализ
Высокоуровневое проектирование	Описание, измерение
Модульное проектирование	Формализация, аксиоматический метод, моделирование
Реализация и тестирование	Эксперимент, обобщение, идеализация
Внедрение и эксплуатация	Системный подход с содержанием всех элементов, структурно-функциональный метод, контроль

Все стадии являются последовательными и не перекрывающимися друг друга. Обратная связь между стадиями не предусмотрена. Адаптируя представленную в таблице каскадную модель к аналоговым научным методам исследования формируются необходимые учебные материалы для работы на занятиях по философии: это может выглядеть как работа с источником, решение кейса, разработка проекта, системный анализ темы или раздела и прочее.

Гибкие методологии базируются на принципах, сформулированных 11-13 февраля 2001 г. в документе The Agile Manifesto:

1. «Наивысшим приоритетом для нас является удовлетворение потребностей заказчика, благодаря регулярной и ранней поставке ценного программного обеспечения.
2. Изменение требований приветствуется, даже на поздних стадиях разработки. Agile-процессы позволяют использовать изменения для обеспечения заказчику конкурентного преимущества.
3. Работающий продукт следует выпускать как можно чаще, с периодичностью от пары недель до пары месяцев.
4. На протяжении всего проекта разработчики и представители бизнеса должны ежедневно работать вместе.
5. Над проектом должны работать мотивированные профессионалы. Чтобы работа была сделана, создайте условия, обеспечьте поддержку и полностью доверьтесь им.
6. Непосредственное общение является наиболее практичным и эффективным способом обмена информацией, как с самой командой, так и внутри команды.
7. Работающий продукт – основной показатель прогресса.
8. Инвесторы, разработчики и пользователи должны иметь возможность поддерживать постоянный ритм бесконечно. Agile помогает наладить такой устойчивый процесс разработки.
9. Постоянное внимание к техническому совершенству и качеству проектирования повышает гибкость проекта.
10. Простота – искусство минимизации лишней работы – крайне необходима.
11. Самые лучшие требования, архитектурные и технические решения рождаются у самоорганизующихся команд.
12. Команда должна систематически анализировать возможные способы улучшения эффективности и соответственно корректировать стиль своей работы» [2].

Представим новый формат видения «The Philosophy Manifesto» в контексте Agile методологии:

1. Приоритетная задача для нас реализация освоенных компетенций в профессиональной деятельности, благодаря системной работе по их формированию.
2. Изменение содержания дескрипторов компетенции может происходить на поздних стадиях в процессе работы над проектом.
3. Достигнутый уровень дескриптора может быть доработан путем адаптации новых заданий.
4. Возможность применения полученного навыка в реализации задания на практике.
5. Над проектом работает команда, заинтересованная в успешном результате, что способствует развитию у обучающихся навыков командной работы, межличностной коммуникации, лидерских качеств.
6. Навыки эффективной коммуникации помогают в реализации поставленных задач, разработке управленческих решений.
7. Сформулированную идею, концепт необходимо внедрить в свой командный проект.
8. Возможность вносить изменения в свой проект, дополняя полученными знаниями в рамках изучения дисциплины, опираясь на новый объем информации.
9. Постоянное внимание к новым требованиям образовательных стандартов, поиску, критическому анализу и синтезу информации, повышающих качество проекта.
10. Систематизация и оптимизация полученной информации, простота изложения.
11. Самостоятельная работа по отдельным темам и разделам позволит в командной работе сформулировать архитектуру и содержание проекта.
12. Возможность вносить изменения в свой проект на любом этапе работы, делегирование полномочий и распределение ролей в команде.

Таким образом, чтобы быть agile нет нужды внедрять, какую-то определенную методику, достаточно привести свою деятельность в соответствие принципам, перечисленным в манифесте. А для этого важно понимать, что в agile фокус смещается с процессов и инструментов на людей и их взаимодействие, с документации на готовый продукт, с жестких контрактных ограничений на взаимодействие с заказчиком/преподавателем и с неукоснительного следования плану на гибкую реакцию на изменения.

Согласно гибким методологиям присутствие представителя заказчика в команде разработки необходимо. Это преподаватель, либо другая команда студентов, выполняющая подобный проект. Его постоянное участие позволяет с одной стороны быстрее разяснять спорные моменты и недопонимания, принимать быстрые решения и изменять их, а с другой стороны, намного быстрее получать обратную связь о продукте и сверить направления дальнейшей работы с командой проекта. В этом состоит второй важный момент – согласно

гибким методологиям проект не должен быть реализован только ради реализации, его цель – создать ценность для заказчика (преподавателя).

Даже если эта цель не достигнута, проект все равно имеет определенную ценность – новые знания. Генерация новых знаний командой – одно из главных преимуществ agile. Никто не указывает команде, что делать и как, но люди сами создают свой оптимальный рабочий процесс, сами учатся на своих успехах и ошибках, изменяют его. То есть по сути, в agile команда непрерывно саморазвивается.

Однако основные требования к процессу все же существуют – итеративность и инкрементность. Остальное полностью зависит от команды проекта и, как показывает практика, от специфики проекта.

Основным принципом работы становится простота. Решить такие сложные вопросы как контроль хода и прогресса проекта позволяет метод визуализации данных (Scrum и Kanban доски и др.), который заменяет многие организационные документы.

Важно отметить, что ни одна методика не существует обособленно: каждая из них перенимает опыт предшествующих методик и дорабатывается с учетом новых. И в этом суть agile – не имеет значение, какую методику применять до тех пор, пока главные принципы agile принимаются и применяются командой в целом.

В рамках изучения философии применение SMART технологий, прежде всего, формулирует наиболее четкое целеполагание, что собственно диктует и сама методологическая основа философии. Акроним SMART означает умная цель, имеющая под собой конкретность, измеримость, достижимость, релевантность, определенность во времени.

Основной концепцией в ходе изучения философии студентами педагогического направления подготовки, профиль начальное образование выступает создание собственного проекта образовательной организации – школы. Работа в команде позволяет минимизировать риски, ранжировать наиболее актуальные теории и концепции, адаптированные для своего проекта. Опираясь на короткие итерации, путем сведения объемной информации к необходимому знанию для создания проекта, а также используя философскую методологию, происходит переоценка приоритетов и формируются выводы в процессе промежуточной разработки.

В качестве аналитика (заказчика) проекта новой образовательной организации, сформированной на основе истории и теории философии, выступает преподаватель. Отдавая предпочтение непосредственному общению, команда работает с меньшим объемом письменного материала. В качестве основного материала выступают кейс-задачи, техника коллажирования, создание промежуточного продукта в формате «дерева знаний», внедрение инструментов управления, а также разработка новых интерактивных методик знакомства детей с философией в школе.

Одна из первых тем изучения представляет собой ознакомление со структурой философского знания. Командам были предложены кейс-задачи, содержание которых соответствовало областям философского знания – этика, онтология, логика, социальная философия. Студенты самостоятельно выявили области философии и аргументировали свои решения. Тема мировоззрение была раскрыта в формате техники коллажирования. Данная технология была так же представлена на Московском Международном салоне образования, в рамках которого прошла серия мастер-классов для учащихся школ и студентов вузов.

В частности, опираясь на изученные темы по истории философии Древней Греции, нами были в форме сказки для детей раскрыты идеи древнегреческих философов. Новая рефлексивная парадигма позволяет сформулировать основную идею проекта: создание образовательной организации, миссия и концепция которой основаны на философском знании, а также возможность внедрения в школьную программу изучения философии, что будет способствовать мыслить творчески, контекстуально, логично. Это своего рода обучение философствованию, а не информации о философии, специфика проблемной подачи философского знания, превращение группы (класса) в исследователей. Фокус образовательного процесса направлен не на поглощение информации, а на познание внутренних взаимоотношений изучаемых объектов.

Психолого-управленческая проблема ответственности также является одной из ключевых в agile, так как коллективная ответственность команды не ведет к повышению эффективности реализации проекта, а может даже препятствовать, так как мотивация каждого участника становится ниже.

1. Налаживание взаимодействия – создание необходимых коммуникационных каналов внутри команды и за ее пределами. Огромную роль играет создание доверительных отношений между участниками команды, между командой и преподавателем.

2. Комбинирование методик – интеграция гибких принципов в существующую систему управления. Необходимость подобной интеграции вызвана недостатками каждого подхода по отдельности, с одной стороны, а с другой, - спецификой проекта и дисциплины.

3. Гибкие контракты – фиксация основных принципов гибкого управления в контракте, и в первую очередь, участие преподавателя в проекте.

4. Индикаторы эффективности – пути и способы анализа эффективности внедренных принципов и процессов.

5. Быстрые результаты небольшими усилиями – процесс перехода должен быть разделен на этапы, после каждого этапа должен быть проведен анализ эффективности перехода с учетом индикаторов. Только после этого ключевые решения о продолжении проекта внедрения могут приниматься.

**Выводы.** Современный мир диктует требования к профессиональным качествам выпускников вузов – уметь быть гибкими, открытыми новому, готовыми к коллаборативной работе, быстро обучаемыми, умеющими мыслить как масштабно в дальней перспективе, так и тактически, короткими итерациями, реализуя появляющиеся возможности.

Можно представить три основных направления применения Agile в образовании:

1. Agile в разработке учебных продуктов.
2. Agile-обучение: формирование индивидуальной образовательной траектории.
3. Agile как педагогическая технология.

Сегодня недостаточно информации о применении Agile в этой сфере, практически нет информации на русском языке, поэтому наша основная цель консолидация имеющегося опыта и разработка методик, позволяющих сделать образование на всех уровнях более гибким и отвечающим актуальным потребностям. Пионерами применения agile-подхода в школьном образовании стали голландские педагоги из города Алфен-ан-ден-Рейн. Благодаря поддержке делового сообщества в Голландии теперь существует специальный фонд

eduScrum, который информирует учителей и школы об этой методологии. Об этом опыте написал Джефф Сазерленд в книге «SCRUM. Революционный метод управления проектами», и сейчас такие передовые школы начинают появляться и в других странах.

В результате проведенного исследования были выявлены особенности внедрения и применения Agile в изучении философии: проблемы, методологии, инструменты. Данный проект прошел апробацию со студентами педагогического факультета. В рамках практической части представлены итоги внедрения Agile методологии. Была подтверждена гипотеза об эффективности применения гибкого подхода в образовании и положительном влиянии гибкого подхода на оптимизацию процесса обучения и возможность быстрого реагирования.

Тем не менее, в процессе внедрения гибких методологий, мы можем столкнуться с рядом трудностей, на преодолении которых необходимо сконцентрировать свое внимание: объем проекта, зрелость и возраст команды, достаточность информации.

Необходимость трансформации образования и продолжения работы по внедрению гибких методологий управления проектами в курс философии и ряда других дисциплин является требованием современного образования.

#### Литература:

1. Agile Methods Reduce Project Cost [Электронный ресурс] / URL:<http://www.dynamisys.co.uk/Agile/AgileMethodsReduceProjectCost/tabid/434/Default.aspx> (дата обращения: 10.09.2019)
2. Manifesto for Agile Software Development, Agile Alliance, [Электронный ресурс], 2001/ URL:<http://agilemanifesto.org/iso/ru/principles.html> (дата обращения: 10.09.2019)
3. Майк Кон. Scrum: гибкая разработка ПО = Succeeding with Agile: Software Development Using Scrum (Addison-Wesley Signature Series). - М.: «Вильямс», 2011. - С. 576.
4. Ньютон Р. Управление проектами от А до Я, Альпина Паблшер, 2017. – 243 с.
5. Роберт С. Мартин, Джеймс В. Ньюкирк, Роберт С. Косс. Быстрая разработка программ. Принципы, примеры, практика = Agile software development. Principles, Patterns, and Practices. - Вильямс, 2004. - 752 с.
6. Ройс У.У. «Managing the development of large software systems» [Электронный ресурс], 1970, / URL:<https://web.archive.org/web/20160318002949/http://www.cs.umd.edu/class/spring2003/cmsc838p/Process/waterfall.pdf> (дата обращения: 02.09.2019)
7. Рогачев С. Влияние корпоративной культуры на успешность Agile-трансформации [Электронный ресурс], 2017. URL:<http://scrumtrek.ru/blog/agile-transformatsiya-i-korporativnaya-kultura/> (дата обращения: 02.09.2019)

Педагогика

УДК: 376

**кандидат педагогических наук, доцент Кузьмичева Татьяна Викторовна**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск);  
**кандидат психологических наук, доцент Афонькина Юлия Александровна**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск)

#### РЕСУРСЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ОВЗ

*Аннотация.* Инклюзивные процессы, меняя ландшафт современного общества, отражают вектор позитивных социальных изменений, и, в тоже время, объективируют многочисленные риски. Следовательно, определение новых ракурсов их исследования является актуальной задачей науки и практики. В статье представлено осмысление проблемы эффектов инклюзивного профессионального образования с позиции, как самоопределяющегося субъекта, так и социально-экономической сферы общества. Тем самым инклюзивное профессиональное образование рассматривается в системе широких социальных контекстов. Авторами категоризируется понятие ресурсов применительно к инклюзивному профессиональному образованию и излагается авторский взгляд на их типологию.

*Ключевые слова:* инклюзивное профессиональное образование, лица с ОВЗ, инвалидностью, ресурсы, социально-экономический эффект, социально-личностный эффект.

*Annotation.* Inclusive processes, by modifying the landscape of modern society, reflect the vector of positive social changes, and, at the same time, objectify numerous risks. Therefore, the definition of new perspectives of their research is an urgent task of science and practice. The article presents the understanding of the problem of the effects of inclusive vocational education from the perspective of a self-determined subject and the socio-economic sphere of society. Thus, inclusive vocational education is considered in a system of broad social contexts. The authors categorize the concept of resources in relation to inclusive professional education and present the author's view on their typology.

*Keywords:* inclusive professional education, persons with disabilities, disability, resources, socio-economic effect, social and personal effect.

*Статья подготовлена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 18-413-510002 «Инклюзивные процессы в профессиональном образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) как фактор трансформации социально-экономического пространства Мурманской области»)*

**Введение.** В современном обществе изменения социального характера связаны в значительной степени с развитием инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, инвалидностью (Т.А. Пономарева [9], И.Г. Россихина [10] и др.). Проблема инклюзии на разных уровнях образования, в том числе на уровне среднего профессионального и высшего образования, получила широкое освещение в



фундаментальных и прикладных психолого-педагогических исследованиях. В то же время, остается ряд нерешенных вопросов, требующих новых научных подходов и практических решений. Одним из наиболее острых из них следует признать связь профессиональной подготовки лиц с ОВЗ с их последующим трудоустройством и закреплением в профессии.

На сегодняшний день проблема участия лиц с ОВЗ в общественном воспроизводстве, социально-экономической деятельности не решена в достаточной мере. Одной из ее существенных причин, на наш взгляд, является определенная автономность инклюзивных образовательных практик на уровнях среднего профессионального и высшего образования, как от социально-экономических процессов, протекающих в конкретном регионе, так и от социально-личностных потребностей субъектов профессионализации. В результате люди с ОВЗ, инвалидностью, обладая человеческим потенциалом, недостаточно востребованы в социально-экономическом пространстве, что приводит к снижению их качества жизни и негативно сказывается на социально-экономическом развитии общества. Следовательно, актуальность приобретает научное обоснование и определение практических путей повышения эффектов инклюзивного профессионального образования людей с особыми потребностями.

**Изложение основного материала статьи.** В докладе ВОЗ среди потерь экономической цене инвалидности, называется недостаточная производительность труда из-за низкого инвестирования в обучение детей-инвалидов. Как показывают исследования Л.Н. Нацун и А.А. Шабуновой [9], увеличение численности инвалидов и низкая востребованность их в обществе имеют негативные демографические и социально-экономические последствия. Т.В. Зайцева и О.Н. Халуторных [3] также отмечают негативную динамику в данной области: существенное превышение показателей по безработице среди инвалидов, аналогичных показателей среди граждан без инвалидности, а также увеличение разброса между занятыми инвалидами и безработными. В то же время трудоустройство инвалидов позволяет им существенно повысить свой жизненный уровень, социальный статус, увеличить налоговые поступления в бюджет, компенсировать дефицит рабочей силы на рынке труда (В.Н. Козлова [5]).

Современная социальная среда характеризуется следующим, ярко выраженным противоречием. С одной стороны, выделим социально-личностную потребность лиц с ОВЗ быть включенными в социально-экономическое пространство, что дает им возможность самореализации своих потенциалов, имеет для них выраженный социализирующий эффект и социально-личностную значимость, также включение обладает экономическим эффектом, поскольку обогащает человеческий потенциал, реализуемый в сфере экономики. С другой стороны, актуализируются функциональные, материально-технические, социально-психологические ограничения, существующие в социально-экономическом региональном пространстве в отношении включения лиц с ОВЗ. Тем самым, социально-экономический эффект инклюзивного профессионального образования следует признать достаточно низким, а человеческий потенциал данной социальной группы невостребованным.

В связи с вышесказанным, исследование инклюзивных процессов в профессиональном образовании лиц с ОВЗ в проекции на их последующее трудоустройство и закрепление в профессии следует признать задачей существенной важности, которая имеет не только сугубо научную, но и социально-экономическую и социально-личностную значимость. Ее решение позволит:

- определять риски и возможности включения лиц с ОВЗ, инвалидностью в социально-экономические процессы;
- выявить востребованные региональным сообществом перспективы инклюзии, в том числе, в социально-профессиональной сфере;
- проектировать индивидуализированные модели инклюзивного профессионального образования, сопряженные как с потребностями регионального рынка труда, так и социально-личностными потребностями профессионализирующихся субъектов.

Многоаспектность и полифункциональность инклюзивного образования (Е.Н. Кутепова. А.С. Сунцова [7]) предполагает разнообразие его понятийного аппарата. Включение в научную парадигму инклюзивного профессионального образования категорий социально-экономического и социально-личностного расширяет ракурсы его научного осмысления, для чего обратимся к современному пониманию феномена нарушенного развития.

Наиболее перспективным для анализа обозначенной проблематики и имеющим значительные эвристические возможности, на наш взгляд, выступает подход Д.А. Леонтьева [8]. Он исходит из идеи о том, что природа и сущность развития человека – это его становление в качестве субъекта выбора жизненной стратегии в условиях жизненных вызовов. Согласно автору, сущность развития человека с ограниченными возможностями рассматривается как развитие в затрудненных условиях, характеризуемых дефицитом ресурсов, то есть в условиях своеобразного жизненного вызова. А.Д. Леонтьев отмечает, что при решении задач развития человека с ОВЗ требуется вложение повышенных усилий и затраты больших ресурсов, чем в ситуации обычного развития. Специфика развития в таком случае определяется соотношением возможности и вращивания ресурсов разного рода как факторов развития человека. Станет ли повышенный уровень требований действительно ограничением возможностей, зависит от двух моментов. Во-первых, от того, насколько среда будет поддерживать развитие, предоставлять необходимые ресурсы, а во-вторых, от того, насколько индивид окажется готов, мотивирован, способен к приложению интенсивных усилий для ответа на вызовы социальной и индивидуальной ситуации развития.

Итак, в данной логике автора уместным в качестве одной из важных понятийных категорий инклюзивного профессионального образования определить категорию ресурсов.

Научное знание о ресурсе инклюзивного профессионального образования в отношении включения лиц с ОВЗ в социально-экономические процессы позволит осмыслить пути развития их человеческого потенциала, а в более широком смысле - продвинувшись в направлении создания целостной концепции инклюзивного образования. На основе более полного использования ресурсов инклюзивного профессионального образования станет возможным не только своевременно выявлять, но и предотвращать риски профессионализации лиц с ОВЗ, создавать условия для их активного участия в социально-экономических процессах, а в итоге - повысить экономическую эффективность финансовых затрат на их образование.

Ресурсы, по мнению Э. Гидденса [2], возникают в ходе деятельности людей. Через распределение ресурсов, подчиняемое определенным правилам, которые поддерживают и рутинизируют социальные факторы, определяется структура социального пространства.

В отношении нашего исследования перспективным следует признать подход В.И. Ильина [4], который определил социальные ресурсы как всё, что люди используют как факторы обеспечения своей деятельности. Он раскрывает их сущность через включенность в социальную деятельность в границах определенного пространства и времени. Важна мысль автора о том, что ценность ресурса определяется его «полезным» использованием: при неясности способа использования чего-либо это ресурсом не является. В целом, ресурсы выступают в качестве одной из разновидностей элементов любого социокультурного поля и имеют важные социальные функции (А.А. Чернега [13]).

На наш взгляд, категория «ресурсы» объединяет педагогическую и социальную составляющую инклюзивного профессионального образования, без учета которой, как показывает В.Л. Ананьев [1], невозможно решить проблему трудоустройства людей с инвалидностью.

Анализ предпринятого Т.В. Зайцевой и О.Н. Халугорных [3] многостороннего исследования факторов, препятствующих трудоустройству людей с инвалидностью, а также подхода И.А. Коробейниковым и В.З. Кантором [6] позволил нам выделить типологию основных ресурсов инклюзивного профессионального образования, в наибольшей степени проецирующихся на последующее успешное трудоустройство и закрепление в профессии:

Первая группа. Личностные ресурсы, объективированные и обогащенные в процессе профессиональной подготовки:

- развитие личностного потенциала, который не сводится к сумме личностных качеств, а образует то, что можно назвать стержнем личности, демонстрирующем ее зрелость, способность к самопознанию и самоуправлению обстоятельствами и свои развитием;

- формирование мотивации на высокие профессиональные достижения, построение профессиональной карьеры, на пролонгированное профессиональное обучение и последующее трудоустройство путем обеспечения успешности освоения необходимых компетенций с использованием приемов «безбарьерной дидактики», включения в ситуации позитивного профессионального общения, социально-профессионального проектирования и самопроектирования.

Вторая группа. Коммуникативные ресурсы: развитие и совершенствование у лиц с ОВЗ, инвалидностью навыков коммуникации и самопрезентации в течение всего периода профессиональной подготовки в процессе личностного и профессионального общения в разнообразных коммуникативных ситуациях.

Третья группа. Сетевые ресурсы: взаимодействие образовательных организаций, органов государственного и муниципального управления, общественных организаций для поддержки профессионализации лиц с ОВЗ, инвалидностью на ее разных этапах: от выбора профессии до закрепления на рабочем месте, в том числе, в процессе сопровождения лиц с ОВЗ, инвалидностью в начальные периоды их трудоустройства;

Четвертая группа. Информационные ресурсы:

- информационно-консультативная поддержка лиц с ОВЗ, инвалидностью по трудоустройству, ориентирование их в потенциальных, в том числе проблемных, социально-профессиональных ситуациях в рамках выбранной профессии;

- информационно-консультативная поддержка работодателей, готовых принять в штат работника с особыми потребностями, проведение информационных кампаний по формированию в региональном социуме адекватных представлений о проблеме профессионализации, в том числе, трудоустройства, лиц с ОВЗ, инвалидностью;

- проведение информационных кампаний по формированию в региональном социуме адекватных представлений о проблеме профессионализации, в том числе, о трудоустройстве, лиц с ОВЗ, инвалидностью, трансляция позитивных примеров трудоустройства в конкретной организации.

**Выводы.** Инклюзивное профессиональное образование как динамично развивающаяся практика и достаточно новое исследовательское поле педагогической науки раскрывает значимые аспекты включения в общество людей с ограниченными возможностями здоровья. С научной точки зрения объективируются обогащение понятийного поля теории инклюзивного профессионального образования новыми категориями, среди которых выделим следующие: «социально-личностный эффект», «социально-экономический эффект», «ресурсы». Инклюзивное профессиональное образование в их контексте выступает как своего рода «бросок в будущее», когда его качество в полной мере выясняется на следующем уровне профессионализации – уровне трудоустройства и закрепления в профессии. Типологизация ресурсов инклюзивного профессионального образования, предпринятая в статье, определяет направления деятельности по повышению эффективности профессионализации лиц с ОВЗ.

#### Литература:

1. Ананьев В.Л. Социальные проблемы занятости инвалидов по зрению (социологический анализ) // Дефектология. 2018. № 1. С. 3-15.
2. Гидденс Э. Устроение общества: очерк теории структуризации. – М.: Академический проект, 2005. – 528 с.
3. Зайцева Т.В., Халугорных О.Н. Трудоустройство инвалидов в РФ, или Что делать с равными правами человека на труд? // Государственное управление. Электронный вестник. 2018. Вып. № 71. С. 117 - 139. <https://cyberleninka.ru/article/n/trudoustroystvo-invalidov-v-rf-ili-cto-delat-s-ravnymi-pravami-cheloveka-na-trud> (дата обращения 06.10.2019).
4. Ильин В.И. Социальная структуризация в транзитивном пространстве российского мегаполиса // Мир России. Москва, 2010. № 1. С. 89-129.
5. Козлова В.Н. Трудовая занятость инвалидов: социально-экономический аспект // Проблемный анализ и государственно-управленческое проектирование. Москва, 2011. Вып. 5. С. 141-144.
6. Коробейников И.А., Кантор В.З. Профессиональное образование лиц с ОВЗ, инвалидностью: целевые ориентиры и факторы успешного развития // Альманах Института коррекционной педагогики. 2019. Вып. 36. [Электронный ресурс] <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-36/> (дата обращения 01.09.2019).
7. Кутелова Е.Н., Суцнова А.С. Теоретический анализ проблем инклюзивного образования в современных научных исследованиях // Вестник ЧГУ. 2016. № 2. С. 105-111. <https://cyberleninka.ru/article/v/teoreticheskiy-analiz-problemy-inklyuzivnogo-obrazovaniya-v-sovremennyh-nauchnyh-issledovaniyah>. (дата обращения 06.10.2019).

8. Леонтьев Д.А. Развитие личности в норме и в затрудненных условиях // Культурно-историческая психология. Москва, 2014. Т. 10. № 3. С. 97-106.
9. Наун Л.Н., Шабунова А.А. К вопросу об экономической цене инвалидности // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. 2018. Т. 11. № 2. С. 160-174.
10. Пономарева Т.А. Социокультурные аспекты инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья // Теория и практика общественного развития. 2018. <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnye-aspekty-inklyuzivnogo-obrazovaniya-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami> (дата обращения 05.10.2019).
11. Россихина И.Г. Социальная инклюзия студентов как функция учреждения среднего профессионального образования: дис. ... канд. социол. наук. Новочеркасск, 2010. 174 с.
12. Халиуллова А.Н. Особенности профессиональной самодетерминации студентов с ОВЗ // Психология психических состояний: сборник материалов по итогам IX Международной зимней школы по психологии состояний. Казань, 2015. С. 168-171.
13. Чернега А.А. Специфика социальных ресурсов: от понимания к применению // Вестник Кемеровского государственного университета. 2014. № 2 (58) Т. 2. С. 157-161.

Педагогика

УДК:378

преподаватель Кумыков Сафарби Хажмусович

Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)

Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

### НРАВСТВЕННОЕ САМОВОСПИТАНИЕ, КАК ЧАСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

*Аннотация.* Авторы статьи изучают важнейший для будущего педагога вопрос – его нравственное саморазвитие. В статье анализируются важнейшие составляющие нравственного саморазвития будущего педагога и выдвигаются рекомендации, как для учебных заведений, так и для студентов в вопросе повышения эффективности нравственного саморазвития. Исследуются учебно-воспитательные и личностные предпосылки, необходимые для становления личности будущего педагога в морально-нравственном аспекте.

*Ключевые слова:* нравственность, самосознание, мировоззрение, саморазвитие, самовоспитание.

*Annotation.* The Authors study the most important question for the future teacher – his moral self-development. The article analyzes the most important components of moral self-development of the future teacher and makes recommendations both for educational institutions and for students in the issue of improving the efficiency of moral self-development. The article examines the educational and personal prerequisites necessary for the formation of the personality of the future teacher in the moral aspect.

*Keywords:* morality, self-consciousness, worldview, self-development, self-education.

**Введение.** Не каждая личность способна проявить стремление к нравственному самовоспитанию. Оно возможно лишь у того, кто предъявляет высокую требовательность к себе и в то же время, верит в свои силы. Для эффективного нравственного самовоспитания требуется не только стремление самого человека, но также необходимо наличие определенных внешних условий. Процесс нравственного воспитания начинается лишь после того, как будущий педагог достигает определенного уровня развития сознания после целенаправленной учебно-воспитательной деятельности.

Наличие стремления к нравственному самовоспитанию является необходимым залогом подготовки высокопрофессионального педагога и углубляет его профессионально-педагогическую подготовку [1].

Нравственное самовоспитание – это целеустремленная сознательная работа личности, преследующая целью совершенствование самой его личности и устранение отрицательных нравственных установок в соответствии с общественными потребностями.

Ее такие великие личности как А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинский отмечали, что нравственное воспитание восходит к нравственному самовоспитанию, и главные задачи воспитания могут быть достигнуты лишь при прохождении процесса нравственного самовоспитания.

Потребность нравственного самовоспитания у студентов вырабатывается в результате влияния объективных условий и воздействия системы воспитания. Для организации нравственного самовоспитания необходимо, чтобы юноши и девушки осознали свое место в обществе, профессиональную ответственность [2].

В процессе нравственного самовоспитания участвуют неизменно такие внутренние саморегуляторы как:

1. чувство ответственности;
2. совесть;
3. признание общественного долга.

Эффективность нравственного воспитания в значительной степени зависит от результатов самовоспитания, так как в этом случае появляется сознательное отношение к внешним воспитательным воздействиям на основании более глубокого осознания личностью своих нравственных качеств. Это сознательное отношение может усилить или, наоборот, ослабить воспитательное влияние в зависимости от характера направленности самовоспитания личности.

Нравственное самовоспитание будущих педагогов происходит под влиянием внешней среды и самого нравственного воспитания в вузе. В качестве объекта воздействия и субъекта воздействия выступает сам будущий специалист.

**Изложение основного материала статьи.** Система выработки высокого уровня нравственного самовоспитания у студентов призвана создать стройную структуру организации нравственного воспитания у студентов. Не только сам будущий специалист должен стремиться к нравственному самосовершенствованию, но и в вузе в ходе обучения педагоги должны оказать ему всестороннюю помощь и поддержку, контролировать сам процесс [3]. В вузе проводится учебно-воспитательная работа по нравственному воспитанию, а сам будущий педагог должен суметь углубить, повысить эффективность и дополнить знания,

полученные в учебном заведении. К сожалению, мы вынуждены констатировать, что в о многих педагогических учебных заведениях нравственному самовоспитанию будущего специалиста не оказывается должного внимания. Это в большинстве случаев происходит в силу того, что учебные заведения недооценивают роль нравственного самовоспитания в ходе подготовке будущего педагога.

Наряду с учебно-воспитательной работой будущим педагогам предстоит организовывать и самовоспитание учащихся. Поэтому очень важно вооружить будущих педагогов знаниями и умениями организации нравственного самовоспитания.

Студенты стремятся углубить свои профессионально-педагогические знания, овладеть методикой самостоятельной работы. Однако их стремления и возможности иногда остаются не использованными, не реализованными из-за отсутствия умений и опыта организации самостоятельной работы.

Тема нравственного самовоспитания будущего педагога не раз становилась предметом исследования психологов и педагогов. На основе выработанной структуры качества личности современного педагога в большинстве случаев психологи и педагоги выделяют следующие элементы, необходимые для работы над нравственным самовоспитанием будущего специалиста:

1. отношение к миру, мировоззрение;
2. четкое представление о высокой общественно-политической значимости педагога;
3. наличие определенной склонности к педагогической работе;
4. наличие педагогических способностей, выражающихся в наблюдательности, и способности передавать знания обучаемым;
5. высокие нравственные и моральные личностные качества самого педагога;
6. наличие у будущего педагога таких качеств как упорство, скромность, целеустремленность, терпение, выдержка и требовательность к себе.

Такие требования к личности предъявляет сама педагогическая деятельность. Над формированием высоких качеств будущего педагога необходимо настойчиво работать. Вместе с тем структура качеств, как бы обоснованно она ни была составлена, вооружает лишь конечным результатом, далекой перспективой, но не методикой работы над собой. Для более эффективного процессам нравственного самообразования предлагается составить студенту задания-перечень видов деятельности, участвуя в которых он сможет поработать у себя необходимые для педагога качества.

Программа-задание предусматривает комплекс знаний и умений в области организации воспитательной работы по следующим основным направлениям:

- Будущий специалист должен регулярно выполнять какую-либо общественную работу, пусть она будет малозначимой, но все же должна вестись регулярно.

- Большое значение имеет и умственный труд. Студент должен выработать полезные привычки, аккуратно вести записи лекций, работать с книгой. Он должен научиться готовиться и выступать на собраниях, конференциях, диспутах, слетах с докладом, сообщением, вносить и обосновывать свои предложения и уметь грамотно составлять библиографию. Умение составлять биографию имеет большое значение, так как это пригодится в составлении библиографии по наиболее трудным и важным вопросам учебной и воспитательной работы школы.

- Для будущего педагога рекомендуется ведение дневника прочитанных книг, выработка умения делать выписки, составлять аннотации и разнообразные рецензии. Рекомендуется для этого изучить способы работы над книгой, рекомендованные выдающимися классиками деятелей культуры.

Нравственное воспитание в высшем учебном заведении есть совокупность целеустремленных, планомерных и активных воздействий со стороны профессорско-преподавательского состава, студенческого коллектива, администрации вуза, общественных организаций на сознание и поведение каждого студента и первичного коллектива, которые наряду с самовоспитанием формируют индивидуальную и коллективную систему социально значимых нравственных качеств, способствуют всестороннему, целостному развитию личности будущего специалиста.

Нравственное воспитание-процесс двусторонний. Оно может быть успешным лишь при активном взаимодействии воспитателей и воспитуемых [4].

Развитие индивидуального нравственного сознания будущего педагога-сложный процесс, характеризующийся усвоением и переосмыслением личного нравственного опыта, отношением к опыту старшего поколения, усвоением традиций. Большое влияние на формирование личности будущего педагога оказывают сложившиеся в вузовском коллективе нравственные отношения. Они не только корректируют черты нравственного облика студента, но и создают предпосылки для восприятия и закрепления норм коммунистической морали.

Нравственно-воспитательный процесс представляет собой организацию и развитие правильных взаимоотношений в коллективе вуза. От того, какой характер будут носить межличностные отношения, во многом будут зависеть и внутренние отношения студента к выполнению своего гражданского и профессионального долга, к различным воспитательным воздействиям.

Нравственное воспитание студентов определяется физиологическими, психологическими особенностями старшего юношеского возраста, профессионально-педагогической подготовкой. Студенческому возрасту свойственно критическое суждение [5]. Возраст от 17 до 25 лет характеризуется плодотворностью для развития интеллектуальных возможностей человека. В этот период человек определяет свой жизненный путь, овладевает профессией. В этом возрасте расширяется круг интересов, формируется мировоззрение, этические и эстетические взгляды на основе синтеза уже накопленных знаний и жизненного опыта.

Структура системы нравственного воспитания определяет его содержание, которое включает в себя задачи воспитания и виды деятельности, а также раскрытие механизма формирования и развития личности студента.

Воспитательное воздействие преподавания совершается путем усвоения содержания предмета, с помощью научной организации учебного процесса и через личность преподавателя [6]. Содержание обучения - это важное средство формирования диалектико-материалистического мировоззрения-идейной основы коммунистической нравственности. Коммунистическая мораль неразрывно связана с политической сознательностью и марксистско- ленинским мировоззрением. Мировоззрение воздействует на все элементы структуры нравственного сознания, на нравственные чувства и волю человека.

В цикле психолого-педагогических дисциплин важное место отводится общей, возрастной и педагогической психологии. Изучение этих курсов служит научно-педагогической основой профессиональной подготовки будущего учителя советской школы. В лекционных и практических занятиях раскрываются психологические аспекты этики учителя, а именно: формирование педагогических навыков и умений, роль психических процессов, значение памяти и мышления в педагогической деятельности, развитие культуры речи [7], произношения, постановка голоса учителя, нравственные, интеллектуальные и эстетические чувства, волевые качества учителя. Все это служит целям нравственного формирования будущего педагога.

Исследование показало, что влияние личности преподавателя вуза на студентов совершается в процессе его педагогической деятельности. В научно-педагогической и общественной деятельности преподаватель вуза выступает как носитель системы профессионально-педагогических и нравственных знаний, как человек, осуществляющий нравственное просвещение. В учебно-воспитательном процессе он же носитель нравственных представлений, идеалов, взглядов, чувств, коммунистических убеждений. Сила нравственного воздействия на студента определяется прежде всего идейной убежденностью, искренностью преподавателя, его личностным мировоззрением, нравственным подходом к решению научных и практических вопросов. Характер отношений, складывающийся между преподавателем и студентом, оказывает сильное влияние на формирование нравственных качеств будущего педагога.

**Выводы.** Результаты нашего исследования позволили сделать вывод о том, что содержание образования в высшей педагогической школе имеет огромное значение в системе нравственного воспитания, однако все еще не в полной мере соответствует высоким задачам воспитания будущих педагогов на современном этапе развития общества. Это объясняется тем, что ни один из учебных предметов, изучаемых в педвузе, не дает систематического изложения основ этики педагога, не раскрывает в комплексе с другими вопросами категории, нормы, правила педагогической этики. В педагогических вузах не введен курс, рассчитанный на целенаправленное изучение вопросов профессиональной этики. Знания об этике педагога, получаемые студентами в процессе преподавания психолого-педагогических и специальных дисциплин, носят эпизодический, не систематизированный характер. Это ведет к пробелам в нравственном просвещении будущих педагогов.

#### **Литература:**

1. Горшенина Н.В. Роль профессионально-нравственного самовоспитания студента при подготовке к педагогической деятельности. / Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2009. № 3. С. 102-107.
2. Ким В.А., Ким Э.В., Ким В.В. Процесс духовно-нравственного и патриотического самовоспитания. / Инновационный менеджмент и технологии в эпоху глобализации материалы международной научно-практической конференции. 2014. С. 114-120.
3. Илюхина М.О. Структура готовности студент – будущего учителя к руководству нравственным самовоспитанием школьников. / Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2014. Т. 16. № 2-2. С. 298-302.
4. Резниченко А.В. Профессионально – нравственное самовоспитание студентов как условие развития педагогической культуры будущего учителя. Дисс. на соискание уч. ст. к. пед. н. / Ростов-на-Дону, 1999.
5. Нагоева М.А. Самоподготовка - важнейший компонент работы преподавателя. // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-1. С. 203-205.
6. Падеро Н.В. Самовоспитание в процессе формирования нравственных ценностей студентов. / Реализация концепции модернизации российского образования в педагогической практике. 2004. С. 76-81.
7. Щелкунова Л.А., Болдина В.И. Механизмы нравственного самовоспитания. // Ярославский педагогический вестник. 2003. № 1. С. 71-72.

**Педагогика**

**УДК:378.2**

**магистрант Лапшина Наталья Евгеньевна**

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);

**кандидат педагогических наук, доцент Газизова Фарида Самигулловна**

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);

**кандидат психологических наук, доцент Галич Татьяна Николаевна**

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга)

### **ЛЕГО-КОНСТРУИРОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ**

*Аннотация.* Статья посвящена одной из актуальных проблем – развитие творческих способностей дошкольников с помощью Lego-конструирования. Авторами статьи проведено исследование, направленное на выявление эффективности Lego-конструирования в развитии творческих способностей детей дошкольного возраста. В результате исследования проанализирована научно-методическая литература по проблеме, проведен диагностика уровня развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста, реализована работа по развитию творческих способностей детей дошкольного возраста с помощью Lego-конструирования.

*Ключевые слова:* легио-конструирование, дошкольный возраст, творческая способность, самостоятельность, реализация, способность, творчество, средство.

*Annotation.* The article is devoted to one of the pressing problems - the development of creative abilities of preschoolers using Lego-construction. The authors of the article conducted a study aimed at identifying the effectiveness of Lego design in the development of creative abilities of preschool children. As a result of the study, scientific and methodological literature on the problem was analyzed, a diagnosis of the level of development of

creative abilities of children of preschool age was carried out, work was carried out to develop the creative abilities of preschool children with the help of Lego construction.

*Keywords:* Lego construction, preschool age, creative ability, independence, realization, ability, creativity, means.

**Введение.** Согласно целям и задачам исследования необходимо определить уровень развития творческих способностей детей дошкольного возраста, поэтому для начала необходимо сформировать выборку исследования, подобрать и провести диагностические методики по определению уровня творческих способностей старших дошкольников в деятельном аспекте (констатирующий этап).

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе Международной школы «Alabuga International School» Елабужского муниципального района.

Объем выборки исследования - 50 детей старшего дошкольного возраста. 25 детей составили экспериментальную выборку и 25 детей - контрольную выборку. Диагностика уровня творческих способностей детей старшего дошкольного возраста проводилась в процессе конструирования.

**Изложение основного материала статьи.** Ученые считают, что Lego-игры способствуют интеллектуальному развитию, то есть развитию внимания, памяти, в большей степени это касается зрительной памяти; умение находить и определять закономерности, сгруппировывать и классифицировать используемый материал. Игры с Lego-конструктором учат комбинировать, то есть ребенок умеет создавать любые комбинации из существующих деталей; учат детей находить погрешности и недостатки, выявлять недочеты постройки и в последствии исправлять их; учат детей предвидеть будущий результат их действий и воплощать задуманное в реальность. Мы провели исследование, направленное на выявление эффективности Lego-конструирования в развитии творческих способностей детей дошкольного возраста.

Нами были определены показатели развития творческих способностей детей данной возрастной группы: способность детей к самостоятельному построению развернутого замысла конструкции и воплощению задуманного в процессе конструирования; способностей детей к преобразованию «нереального» в «реальное» в рамках заданной ситуации путем устранения несоответствий.

Для диагностики нами были проведены две методики диагностики творческих способностей детей старшего дошкольного возраста.

1. Методика диагностики творческих способностей старших дошкольников при конструировании (Котова Е.В.). Цель: изучить возможности детей заранее видеть будущую конструкцию и использовать для ее создания схематический рисунок запланированного предмета в качестве вспомогательного средства.

Изучались критерии: умение самостоятельно создавать развернутый замысел конструкции; умение воплощать задуманное в конструкции.

Для начала нужно напомнить детям план. Ребята должны были придумать, то, что они будут строить, продумать все детали конструкции, выделить главные компоненты и в соответствии с конструкцией правильно подобрать нужный материал. Первый этап заключался в том, что дети рисовали рисунок-схему будущей конструкции, а затем подбирали нужные элементы.

В результате работы каждый из ребят показывал свою постройку и рисунок, в случае если ребенок не мог рассказать о своей постройке, ему были заданы наводящие вопросы. Обработка данных осуществлялась по 5- бальной системе. 1-2 балла – низкий; 3- 4балла – средний; 5 баллов – высокий.

Методика проводилась поочередно в первой и второй группе. Отразим результаты сводных таблиц по методике № 1 «Диагностика творческих способностей старших дошкольников при конструировании» (Котова Е.В.).

Результаты показывают, что большинство детей экспериментальной группы находятся на низком уровне умения самостоятельно создавать развернутый замысел конструкции и воплощать задуманное в постройке при конструировании (64%). Таковых детей в контрольной группе меньше – 40%. У детей с низким уровнем замысел неустойчив, тема меняется в процессе работы, схематические зарисовки будущей конструкции неопределенны; создаваемые конструкции не четки по содержанию; объяснить их смысл и способ построения не могут.

Дети со средним уровнем умения самостоятельно создавали развернутый замысел конструкции и воплощали задуманное в постройке (в экспериментальной группе - 24%, в контрольной группе – 32%), где тема постройки была определена ими заранее, но рассказывали о ней лишь с помощью наводящих вопросов; использовали рисунок-схему для обозначения частей предмета и удержания замысла; схему не разрабатывали и не уточняли по частям; способ построения конструкции находили с помощью проб и ошибок.

Дети с высоким уровнем умения самостоятельно создавать развернутый замысел конструкции и воплощать задуманное в постройке (в экспериментальной группе – 12%, в контрольной группе- 28%) самостоятельно разрабатывали замысел (название предмета, его назначение, особенности строения, материал); могли рассказать о способе сооружения постройки и ее особенностях, объяснить свой интерес к этой теме; при разработке замысла использовали литературные образы; создавали как реалистические, так и символические постройки.

2. Методика В. Синельникова и В. Кудрявцева «Солнце в комнате». Мы должны были выявить способность ребенка к преобразованию «нереального» в «реальное» в контексте заданной ситуации путем устранения несоответствия. Данная методика показалась сложной для ребят. Многим было тяжело представить, что солнце может делать в комнате, некоторые из них не понимали, как можно исправить ошибку художника.

В ходе обследования каждого ребенка мы обращали внимание на общий смысл ответов при выполнении задания. Обработка данных осуществлялась по 5- бальной системе. 1-2 балла – низкий; 3- 4балла – средний; 5 баллов – высокий.

Выяснили, что большинство детей в обеих группах показали по результатам методики средний и низкий уровень развития творческих способностей. В экспериментальной группе 16 детей(64%) показали низкий уровень. Д.М сказал, что он не знает как исправить картинку, Л.З. ответила, что картинку исправлять не нужно, потому что картинка правильная. 7 (28%) средний уровень, где М.Ш. и В.Б сказали, что солнышко можно стереть или закрасить его. 2 (8%) высокий уровень, где А.Х. нарисовала окошко и объяснила свой рисунок тем, что на улице лето, а солнышко заглядывает к ним с улицы и зовет гулять, а Е.С. нарисовала

стрелочки внутри солнышка, и сказала, что это часики. Она видела такие часы с мамой на выходных в магазине и она пообещала купить их ей на день рождения.

В контрольной 1 ребенок (4%) показал высокий уровень творческих способностей, А.М. дал конструктивный ответ. Он нарисовал большую картину, на которой был изображен летний пейзаж с солнцем. Он сказал, что у его бабушки висит такая картина в гостиной. 32% (8 детей) – средний уровень, где А.Г. сказал, что солнышко нужно стереть и нарисовать в другом месте, например, на улице. А.Х. предложила переделать рисунок и сделать из солнышка лампу. Она нарисовала розетку и провела к ней провод. 15 детей (64%) – низкий уровень творческих способностей, где ребята предлагали убрать солнце, или закрасить его и сделать ночь.

Также было проведено анкетирование родителей. По итогам анкетирования было выявлено, что все родители к конструкторам Lego относятся положительно. На вопрос - «Каковы на Ваш взгляд воспитательные развивающие и обучающие возможности конструкторов Lego?» - большинство родителей затрудняются ответить. Вопрос - «Играете ли вы в конструктор Lego с детьми дома?» - показал, что из всех родителей лишь 47% играют со своими детьми в конструктор Lego дома, а остальные – ни разу не играли дома. На четвертый вопрос - «Какие виды конструкторов Lego Вы знаете, перечислите, пожалуйста» - ответили лишь 40% родителей - назвали несколько видов конструктора, а остальные не назвали ни одного. Судя по ответам на пятый вопрос - «Знаете ли вы как организовать игры с конструктором Lego дома?» - все родители хотели бы перенять опыт в организации игр с конструктором Lego дома.

Итак, в результате констатирующей диагностики мы можем заключить о том, что в экспериментальной и контрольной группе преобладает низкий уровень творческих способностей. Исходя из результатов эксперимента, мы видим необходимость проведения в экспериментальной группе работы по повышению уровня творческих способностей в процессе конструирования, что мы и проделаем на следующем этапе работы. Цель: развитие творческих способностей детей старшего дошкольного возраста с помощью Lego – конструирования. Задачи: 1) обучающие: формировать умение анализировать конструкцию объекта, ее основные части, устанавливать функциональное назначение каждой из них, определять соответствие форм, размеров, местоположения этих частей тем условиям, в которых конструкция будет использоваться; формировать у детей конструктивные умения и навыки детей на основе ознакомления с основными способами конструирования из деталей Lego-конструктора; формировать умение и желание детей трудиться, выполнять задания, соблюдая инструкцию и поставленную цель, доводить начатое до конца и уметь планировать последующую работу. 2) развивающие: способствовать развитию творческих способностей детей; способствовать развитию образного и пространственного воображения, мышления, моторике рук, последовательности в выполнении действий умения выразить свой замысел; стимулировать интерес к конструированию и экспериментированию как содержательной поисково-познавательной деятельности. 3) воспитательные: воспитывать доброжелательное отношение друг к другу, к окружающей среде.

С целью осуществления установленных целей и задач была расширена предметно-развивающая среда группы, которая была построена с учетом возрастных, гендерных и индивидуальных особенностей детей, содержанием которой были Lego-конструкторы разных форм и размеров, игры с конструктором, схемы крепления деталей, а также фото-картотеки Lego-конструкторов и построек.

Для конструктивной деятельности мальчиков выделяется более широкое пространство, чем для девочек, и предполагается переход от конструирования в подвижные игры. Для этого следует готовить игровой и повседневно-бытовой материал, который связан с «обживанием» построенных конструкций – это могут быть куклы, лоскутки тканей, игрушечная посуда и т.п.

В школе специально отведено место, где выставляются лучшие индивидуальные и групповые работы детей по определенной теме. Там же выставлена «Книга – Lego-фантазий», где хранятся фотографии лучших моделей и поделок.

На первом ознакомительном занятии «LEGO- конструктор» проводили знакомство с деталями, способами крепления деталей, строительство по замыслу, проводили знакомство с названиями деталей LEGO, учили различать и называть их, учили обдумывать содержание будущей постройки заранее, называть её тему, давать общее описание, разбивать на главные части; развивали творческую инициативу и самостоятельность.

Работу с детьми начинали с самых простых построек, учили правильно, соединять детали, рассматривать образец, «читать» схему, предварительно соотнеся ее с конкретным образцом постройки. После проведения физкультминутки вернулись к конструктору - объяснили технику безопасности при работе и придумали совместно с детьми названия деталей Lego. Во время придумывания следующей детали возникло большое количество вариантов: лестница, горка, терка. Обсудив все варианты и выслушав каждого, ребята совместно решили назвать эту деталь горка. После того, как дали названия всем видам деталей, ребята приступили к работе с конструктором. Они строили вместе с Легошей, что им хотелось, заранее обсудим способы крепления деталей. Дети на занятии были очень активны, некоторым детям данный конструктор был не знаком и они увлеченно им играли. В конце занятия спросили, понравилось ли детям строить из конструктора и что именно они строили, что понравилось больше всего. Дети ответили, что построили кошку, потому что она очень красивая и ласковая; построили льва, потому что он сильный; построили домик для бездомных собачек, чтобы было, где им жить.

Отметим второе занятие по моделированию заборов, оград по теме «Постройка ограды (вольер) для животных», на котором продолжали знакомить детей конструктором LEGO, показывали новые способы соединения деталей, учили строить забор, развивали мелкую моторику рук и навыки конструирования, учили доводить дело до конца. В начале занятия дети подошли к волшебному мешочку с конструктором LEGO. М.А. вызвался доставать детали первым. Он достал деталь и дал верное название детали – столик. Следующим был Ф.П., он также достал деталь и затруднялся в названии, ребята помогли вспомнить ему. Так, друг за другом ребята вытаскивали одну деталь за другой, называя их название. После повторили приемы соединений деталей и принялись к работе.

На третьем занятии «Зоопарк» закрепляли представления о многообразии животного мира, учили видеть конструкцию объекта, анализировать ее основные части, их функциональное назначение, развивали способность анализировать. После визита в воображаемый зоопарк детям было предложено построить для зверей в зоопарке домики и заборчики.

При создании конструкций дети сначала анализировали образец либо схему постройки находят в постройке основные части, называли и показывали детали, из которых эти части предмета построены, потом определяют порядок строительных действий. Каждый ребенок, участвующий в работе по выполнению предложенного задания, высказывал свое отношение к проделанной работе, рассказывал о ходе выполнения задания, о назначении конструкции.

В процессе работы мы следовали дидактической системе, разработанной Л.А. Парамоновой и Г.В. Урадовских. Отбор содержания конструктивной деятельности мы проводили, опираясь на опыт работы Л.Г. Комаровой «Строим из Лего» и В.П. Новиковой, Л.И. Тихоновой «Лего – мозаика в играх и занятиях».

Весь процесс реализации поставленных задач проходил в несколько этапов. На первом этапе мы организовали самостоятельное детское экспериментирование с новыми наборами LEGO, в нашем случае конструктор «Радуга», «Дупло» или «Легозюкешн». В результате обследования мы выделяли отличия деталей по цвету, форме, назначению, объясняли способы крепления деталей, предлагали самостоятельно что-либо построить. Данный этап характеризуется как этап с конструирования по образцу, составленному из частей.

На втором этапе своей работы, занимаясь с детьми лего-конструированием, усложняли виды предлагаемых построек с помощью увеличения деталей и составления схем. Прежде чем выполнить конструкцию по схеме ребенок заполняет «карточку - заказ», где может быть отличен цвет, форма, количество необходимых деталей. Затем ребенок отправляется на «базу», где самостоятельно набирает нужное количество деталей разного вида. После чего выполняет конструкцию.

За ребенком всегда оставляли право на собственное дополнение объекта (что-то достроить, изменить, долепить, наклеить детали из цветной пленки, дорисовать маркером и др.). В работе с детьми использовали устные инструкции, причем инструкции для выполнения постройки могут меняться: либо сделать вместе; либо с распределением: кто-то подбирает схему, кто-то ищет нужные детали, а кто-то собирает модель.

На третьем этапе предлагали свободное конструирование. На этом этапе дети использовали приемы и конструктивные навыки, полученные на предыдущих этапах обучения. Дети выполняли конструкцию по собственному замыслу. Это выражалось в новизне тематики: «Машины будущего», «Космические ракеты», «Военные корабли», «Сказочные жители леса». Все конструкции содержат единый сюжет и даже подчиняются общей цели.

Таким образом, у детей формировались обобщенные способы конструирования, и развивалось воображение, развивались творческие способности.

После выполнения каждого отдельного этапа работы проверяли вместе с детьми правильность соединения деталей, сравнивали с образцом либо схемой. В процессе занятий шла работа над развитием воображения, где дети воображали себя создателем, художником, архитектором, и творцом необычных построек, вкладывая в каждую из них частичку креативности своего мышления. Также занятия способствовали развитию мелкой моторики (ручной ловкости) во время построек из мелких деталей; творческих задатков, развитие диалогической и монологической речи, расширение словарного запаса во время описания своей постройки и хода работы. Особое внимание уделяли развитию логического и пространственного мышления, когда учили соотносить постройку с его основой, животное с размером вольера и т.д. Ребята научились работать с предложенными инструкциями, схемами, делать постройку по замыслу, заданным условиям, образцу. Также в деятельности по LEGO-конструированию дети пробовали установить, на что похож предмет и чем он отличается от других.

Итак, нами было проведено 12 занятий по развитию творческих способностей детей старшего дошкольного возраста с помощью Lego- конструирования. Эффективность работы будет проверена на следующем этапе.

Согласно цели контрольного этапа исследования нами были проведены также две методики диагностики творческих способностей старших дошкольников, где первой была «Методика диагностики творческих способностей старших дошкольников при конструировании» (Котова Е.В.)

Методика проводилась поочередно в первой и второй группе. Отразим результаты сводных таблиц по методике № 1 «Диагностика творческих способностей старших дошкольников при конструировании» (Котова Е.В.).

Итак, 32% детей экспериментальной группы находятся на низком уровне и столько же на среднем уровне умения самостоятельно создавать развернутый замысел конструкции и воплощать задуманное в постройке при конструировании (64%). Таковых детей в контрольной группе больше – 36%. Детей со средним уровнем умения самостоятельно создавать развернутый замысел конструкции и воплощать задуманное в постройке при конструировании в экспериментальной группе- 32%, в контрольной группе – 36%, с высоким уровнем умения самостоятельно создавать развернутый замысел конструкции и воплощать задуманное в постройке при конструировании в экспериментальной группе – 36%, в контрольной группе - 28%.

Также нами вновь была проведена методика В. Синельникова и В. Кудрявцева «Солнце в комнате». Напомним, что целью данной методики являлось выявление способностей ребенка к преобразованию «нереального» в «реальное» в контексте заданной ситуации путем устранения в ней несоответствия.

На этот раз представленная методика показала результаты лучше, нежели в прошлый раз. Некоторые из ребят так и не смогли убрать несоответствия и исправить ошибку. Большинство детей в экспериментальной группе показали по результатам методики средний уровень развития творческих способностей – 48%. В экспериментальной группе 12 детей (48%) показали средний уровень, 3 ребенка (12%) – высокий. А в контрольной группе 1 ребенок (4%) показал высокий уровень творческих способностей, 40% (10 детей) – средний уровень и 14 детей (25%) – низкий уровень творческих способностей.

По результатам первой методики на контрольном этапе на 24% (7 детей) стали обладать высоким уровнем умения самостоятельно создавать развернутый замысел конструкции и воплощать задуманное в постройке при конструировании больше чем на констатирующем этапе и на 8% (2 ребенка) больше средним, низкий уровень снизился на 32%. По результатам второй методики у детей экспериментальной группы на 4% повысился высокий уровень воображения и на 20% средний, а низкий соответственно снизился на 24%. В контрольной группе также наблюдается положительная динамика, но не такая значительная, как в экспериментальной группе. На контрольном этапе по результатам первой методики на 4% (1 ребенок) стали обладать средним уровнем творческих способностей, больше чем на констатирующем этапе, низкий уровень



снизились на 4%. По результатам второй методики средний уровень развития воображения возрос на 4%, низкий уровень на 4% снизился.

**Выводы.** Таким образом, можно сделать вывод: развитие конструирования как деятельности, в процессе которой развивается ребенок, последовательно проходит в несколько этапов: конструирование по образцу - когда есть готовая модель того, что нужно построить; конструирование по инструкции - конструктору прилагается готовая инструкция-схема, для сборки модели; конструирование по условиям - определяем условия, которым должна соответствовать постройка, ее практическое значение; формируется умение анализировать, способствует развитию творческого конструирования. Этот тип конструирования лучше остальных развивает творческие способности.

#### **Литература:**

1. Глушкова Г. Конструкторы LEGO как полифункциональное и трансформируемое средство образовательной среды группы: методическое сопровождение // Дошкольное воспитание. – 2014. – № 4. – С. 65-73.

2. Дедукина М.И. Лего как средство развития творческих способностей детей дошкольного возраста // Чебоксары: ООО "Центр научного сотрудничества "Интерактив плюс", 2018. – С. 83-86.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры  
чеченской филологии Мамалова Хоузу Эдилсултановна  
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет» (г. Грозный)

### **ИНТЕРАКТИВНЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

*Аннотация.* В статье рассмотрены интерактивные средства обучения педагогов высшей школы. Сделан вывод о том, что в условиях информационного общества и информатизации образования самостоятельное непрерывное пополнение знаний и их применение становится потребностью человека не только на протяжении всей его жизни, но и через всю жизнь. Использование интерактивных средств обучения обеспечивает одновременное выполнение нескольких дидактических функций. Интерактивные средства обучения являются многофункциональным инструментом образовательного процесса. Их использование в сочетании с различными компьютерными программами расширяет дидактические возможности применения этих средств в учебном процессе.

*Ключевые слова:* интерактивные средства обучения, мультимедийность, интерактивность, информационные технологии, педагог, высшая школа.

*Annotation.* The article discusses the interactive teaching tools of higher education teachers. It is concluded that in the conditions of the information society and education informatization, independent continuous replenishment of knowledge and its application becomes a person's need not only throughout his life, but throughout his life. The use of interactive teaching tools provides the simultaneous execution of several didactic functions. Interactive learning tools are a multifunctional tool in the educational process. Their use in combination with various computer programs expands the didactic possibilities of using these tools in the educational process.

*Keywords:* interactive teaching aids, multimedia, interactivity, information technologies, teacher, higher school.

**Введение.** В условиях информационного общества и информатизации образования самостоятельное непрерывное пополнение знаний и их применение становится потребностью человека не только на протяжении всей его жизни, но и через всю жизнь.

**Изложение основного материала статьи.** Для более полного понимания сущности интерактивных средств обучения необходимо разобраться с термином «Интерактивность». Интерактивность (от англ. interaction - взаимодействие) - одна из ключевых категорий социологического анализа, описывающая многообразие социальных взаимодействий на различных уровнях: межличностном, групповом, институциональном.

Интерактивность – способность взаимодействовать или находиться в режиме диалога с кем-либо (человеком) или с чем-либо (например, компьютером) [4].

Исследованию понятий «интерактивность», «интерактивное обучение», «интерактивные средства обучения» посвящены работы Т.И. Долгой, А.А. Журина, Е.О. Ивановой, Т.В. Ильясова, В.В. Красильникова, А.В. Осина, Н.А. Савченко, В.С. Тоискина. Изучение соотношения этих понятий позволило сделать вывод о том, что интерактивность – достаточно широкое по содержанию понятие, отражающее характер и степень интерактивного взаимодействия субъектов информационно-образовательной среды.

С появлением интерактивных средств обучения, (интерактивных программных средств учебного назначения) в информационное взаимодействие включается третий субъект (средство обучения, функционирующее на базе ИКТ), имеющий возможность осуществлять обратную связь с первыми двумя, являясь источником учебной информации значительного объема и различного уровня, как по сложности, так и по содержанию.

Появление интерактивных средств обучения обеспечивает такие новые формы учебной деятельности, как регистрация, сбор, накопление, хранение, обработка информации об изучаемых объектах, явлениях, процессах, передача достаточно больших объемов информации, представленных в различной форме, управление отображением на экране моделями различных объектов, явление, процессов. Теперь интерактивный диалог осуществляется не только с обучающим, но и со средством обучения, функционирующим на базе ИКТ.

Взаимодействие с таким интерактивным средством может быть как внешним – с другими участниками, так и аутовзаимодействием, выступая как самообучение. В процессе взаимодействия с такими системными объектами возможно научиться воспринимать не только другого, но и себя как сложную систему, что значительно меняет для преподавателя самовосприятие и компетентность.

Термин «интерактивное взаимодействие» широко используется как в отечественной, так и в зарубежной педагогической литературе. В узком смысле слова (применительно к работе пользователя с программным

обеспечением вообще) интерактивное взаимодействие - это диалог пользователя с программой, т.е. обмен текстовыми командами (запросами) и ответами (приглашениями). При более развитых средствах ведения диалога (например, при наличии возможности задавать вопросы в произвольной форме, с использованием «ключевого» слова, в форме с ограниченным набором символов) обеспечивается возможность выбора вариантов содержания учебного материала и режима работы. Чем больше существует возможностей управлять программой, чем активнее пользователь участвует в диалоге, тем выше интерактивность.

По мнению А.В. Рожко, интерактивное средство обучения – средство, которое обеспечивает возникновение диалога, то есть активный обмен сообщениями между пользователем и информационной системой в режиме реального времени [9].

Основные задачи такого взаимодействия: совершенствование информационно-образовательной среды обучения; организация процесса обмена информацией; развитие фасилитационного вида деятельности преподавателя; выявление индивидуальных точек зрения обучающихся.

Анализ и обобщение опыта ученых-методистов (Е.А. Бондаренко, Н.В. Горбуновой, А.А. Журина, Т.М. Коджаспировой, А.В. Смирнова, Т.И. Долгой, М.А. Петровой) позволили сделать следующий вывод: использование интерактивных средств обучения обеспечивает одновременное выполнение нескольких дидактических функций [1-6; 10; 11].

В связи с этим можно утверждать, что интерактивные средства обучения являются многофункциональным инструментом образовательного процесса. Их использование в сочетании с различными компьютерными программами расширяет дидактические возможности применения этих средств в учебном процессе.

Максимальное использование функций интерактивных средств обучения позволяет реализовать принцип полифункциональности этих средств в образовательном процессе. Под принципом полифункциональности интерактивных средств обучения О.В. Батенькина и О.В. Матвеев понимают следующее: интерактивные средства обучения, кроме своих основных функций, могут и должны выполнять функции, которые расширяют дидактические возможности их применения в учебном процессе [1].

Исследования Б.С. Гершунского, Е.С. Полат, Л.Г. Сандаковой, С.А. Христочевского, Е.Н. Ястребцовой, С.В. Кузьмин в области информационных и коммуникационных технологий в образовании показывают, что при интерактивном образовательном взаимодействии меняется стиль управления со стороны преподавателя и обучающего. Преподаватель выступает в роли фасилитатора, который не только выполняет роль руководителя и лидера, но и становится участником групповой динамики. Фасилитация включает в себя направление процесса обмена информацией, взаимообогащение опыта, а также оптимальное восприятие и усвоение учебного материала.

В интерактивном образовательном взаимодействии широко используются приемы и методы, которые во многом повторяют методы, применяемые в традиционной педагогической практике. По мнению Т.Н. Носковой [7], интерактивные средства обучения позволяют их усиливать, так как происходит интенсификация обратных связей, расширяются пространственно-временные границы взаимодействий.

Основные дидактические свойства интерактивных средств обучения: мультимедийность, мобильность, инструментальность, интерактивность, адаптивность, информативность, интегративность, мотивационность.

Представленные свойства и функции интерактивного средства обучения показывают, что оно обладает рядом достоинств, которые способны сделать процесс обучения более результативным, обеспечить качественное достижение поставленных дидактических целей, и даёт возможность организации обучения в современной информационно-образовательной среде в соответствии с требованиями ФГОС.

Предоставление интерактивности является одним из наиболее значимых преимуществ мультимедиа-средств, то есть, возможность «предъявлять» и тексты, и изображения (в том числе движущиеся), а также воспроизводить звук и музыку. Важным отличием мультимедиа технологии от любой другой технологии является интеграция в одном программном продукте разнообразных видов информации, как традиционных - текст, таблицы, иллюстрации, так и активно развивающихся: речь, музыка, анимация. Очень важным аспектом здесь является параллельная передача аудио и визуальной информации. Эта технология реализует новый уровень интерактивного общения человека и компьютера, где пользователь может переходить от одного объекта к другому, организовывать режим вопросов и ответов.

В настоящее время существуют различные трактовки понятия «мультимедиа». В частности, в пособии «Технология создания электронных средств обучения» М.И. Беляев, В.В. Гриншкун, Г.А. Краснова отмечают:

– *мультимедиа как идея* – новый подход к хранению информации различного типа. Мультимедиа-идеология – это стремление увеличить эффективность общения человека и компьютера за счет применения новых каналов передачи информации;

– *мультимедиа как технология* – совокупность организационных, технических и программных средств, служащих для разработок мультимедиа продуктов. Мультимедиа -техника представляет собой конкретные элементы компьютера, обеспечивающие запись, обработку, хранение и воспроизведение мультимедийных данных (платы, комплексы и центры мультимедиа). Дальнейшее развитие мультимедиа идет в направлении объединения разнородных типов данных в цифровой форме на одном носителе в рамках одной системы.

– *мультимедиа как продукт* – организованная совокупность мультимедиа-элементов, связанных определенной темой, снабжения средствами навигации и рассчитанная, в первую очередь, на зрительное и слуховое восприятие. Характерной особенностью мультимедиа-продукта является наличие в его содержании нескольких сюжетных линий (в том числе и выстраиваемых самим пользователем на основе «свободного поиска») [2].

Применение мультимедиа в сфере образования сегодня идет уже достаточно успешно и имеет следующие направления: видеоэнциклопедии; интерактивные путеводители; тренажеры; электронные лектории; персональные интеллектуальные гиды по различным научным дисциплинам; системы самотестирования знаний обучающегося; моделирование ситуации до уровня полного погружения и т.д.

Мультимедиа может применяться в контексте самых различных стилей обучения и восприниматься самыми различными людьми: некоторые педагоги предпочитают учиться посредством чтения, другие – посредством восприятия на слух, третьи – посредством просмотра видео и т.д. К тому же, использование мультимедиа позволяет обучающимся работать над материалами по-разному, например, педагог сам решает,

как изучать материалы, как применять интерактивные возможности приложения, и как реализовать совместную работу со своими соучениками.

Таким образом, использование качественных мультимедиа-средств позволяет сделать процесс обучения гибким по отношению к социальным и культурным различиям между педагогами, их индивидуальным стилям и темпам обучения, их интересам.

Мультимедийные приложения могут также использоваться для облегчения совместного обучения. Небольшие группы педагогов могут совместно работать с одним мультимедийным приложением, что развивает у них навыки диалога со своими коллегами.

Медиаобразование, интегрированное в учебные предметы обогащает процесс повышения квалификации новыми формами, методами и приемами работы, позволяющими активизировать профессиональное развитие педагогов. При использовании мультимедиа появляются новые обучающие методики, новая педагогика, новый инструментарий. Работая над мультимедиа проектами, педагоги на курсах повышения квалификации получают опыт использования современных технических средств, с одной стороны, с другой стороны - приобретают навыки индивидуальной и коллективной работы.

Мультимедийность облегчает процесс запоминания, позволяет организовать процесс обучения более интересным и динамичным, «погрузить» обучающегося в обстановку какой-либо исторической эпохи, создать иллюзию соприсутствия, сопереживания, содействует становлению объемных и ярких представлений о прошлом. Преподнесение знаний в образной, а не в текстовой форме не только эргономичнее, но и может являться мощным инструментом обучения и воспитания. Медиакурс обеспечивает «погружение» в изучаемую проблему, более глубокое запоминание учебного материала через образное восприятие и эмоциональное воздействие. Резко возрастает при этом и интерес к предмету. Интерактивные средства позволяют проводить занятия с большей непосредственностью, эмоциональным подъемом за счет отсутствия сложных электронных и механических технологий и средств.

Изображение с экрана позволяет дать визуальный ряд и не терять времени, отвлекаясь на разборчивое написание текста на доске. Интерактивными средствами обучения можно проиллюстрировать процесс работы над заданиями в его развитии. В этом случае от самого преподавателя требуется умение рисовать и визуализировать излагаемые идеи в виде «зримых» объектов, схем, процессов.

Отпечатанные демонстрационные слайды могут раздаваться слушателям по мере изучения темы. Свои комментарии к слайдам педагоги могут заполнить дома, отмечая неясности по тем или иным формулировкам.

Создавая мультимедийную среду на основе применения ИКТ, педагог-андролог выступает в этой ситуации активным помощником, и его главная функция - организация и стимулирование профессионального развития.

Развитие современных мультимедиа средств позволяет реализовывать образовательные технологии на принципиально новом уровне, используя для этих целей самые прогрессивные технические инновации. Мультимедийные возможности современных программно-прикладных систем в отображении информации значительно отличаются от привычных.

В последние годы в вузах России наблюдается тенденция к уменьшению числа аудиторных часов, отведенных на изучение теории по предмету, и к увеличению доли самостоятельной работы слушателей. При этом требования к качеству обучения постоянно повышаются. Кроме того, необходимым требованием времени является широкое внедрение в образовательный процесс современных пакетов прикладных программ по предмету.

Роль информационных технологий повышается в связи с тем, что они выступают как эффективное дидактическое средство, с помощью которого можно формировать индивидуальную образовательную траекторию педагогов. Такая траектория возникает в результате выбора лично значимого содержания обучения, его сложности, типа заданий, их качественного содержания, скорости изучения и т.д. Самостоятельное изучение педагогами отдельных разделов предметной дисциплины ставит перед преподавателями-андрологами задачу обеспечения учебного процесса подробно разработанными и доступными электронными учебными методическими материалами.

Использование интерактивных средств в учебном процессе принципиально изменило подход к оценке информационных умений педагога, в связи с этим понята актуальность принципа информативности, практическая реализация которого связана с использованием средств информационных и коммуникационных технологий в плане развития личности обучаемого, формирования у педагогов информационно-коммуникационных компетенций. Широкое применение в научном изучении явлений, в том числе и математических, получает информационный подход. Он заключается в расширении информационного пространства, совершенствования навыков самообразования, повышения уровня квалификации. Учитель, используя интерактивные ресурсы, может создать условия для интересной, увлекательной, разумной познавательной деятельности каждого ученика.

Условием построения индивидуальных траекторий повышения квалификации выступает уровневая дифференциация, которая реализуется с помощью комплекса следующих педагогических средств: вариативность организации учебной деятельности, набор уровневых заданий, создание ситуации выбора, разработка учебных инструкций. Использование этих средств позволяет развивать позицию слушателя от объектной к авторской через субъектную. В результате осуществляется процесс группового и личностного информационного обмена, при котором повышается степень осознанности овладения знаниями, способами учебной работы, формируется умение проектировать свои действия и получать положительные результаты труда, расширяется сфера интересов и их трансформация с узкоучебных на более широкие социальные.

Использование информационных технологий в вузе позволяет создать условия для самостоятельного приобретения знаний за счет:

1. наглядности, создаваемой компьютером;
2. реализации методики проблемного обучения с использованием прикладных программ;
3. автоматизации контроля обученности при желании, что позволяет индивидуально каждому педагогу иметь полную и объективную информацию о ходе процесса обучения в реальном временном масштабе, т.е. о его достижениях в ходе занятия;
4. технических возможностей компьютера как дидактического средства обучения, позволяющего обеспечить эффективную реализацию повышения квалификации;

5. развития способностей к творчеству и формирования психологической готовности к самореализации.

Применяя в образовании современные информационные технологии и мультимедиа ресурсы, не следует забывать, что «творческий» уровень интерактивного взаимодействия человека с компьютером определяется содержанием и уровнем интеллектуального развития самого человека. А это означает, что в основе взаимодействия, объединяющего человека и мультимедиа-ресурсы, должна лежать система личностных знаний.

Поэтому при обсуждении дидактических и методических аспектов использования компьютера и мультимедиа ресурсов в образовании основное внимание уделяется организации самостоятельной познавательной деятельности, развитию критического мышления, культуры общения, умению выполнять различные социальные роли. Резкой критике подвергаются традиционная система и практика обучения, построенные на трансляции и репродукции готового системного предметного знания, немотивированного собственными потребностями обучаемого.

**Выводы.** Компьютер и мультимедиа ресурсы могут стать не только мощным средством становления и развития обучаемого (как личности; субъекта познания, практической деятельности, общения, самосознания), но и, наоборот, способствовать формированию шаблонного мышления, формального и безынициативного отношения к деятельности и т.п.

#### **Литература:**

1. Батенькина О.В., Матвеев О.В. Виртуальные лабораторные работы: методы и технологии управления информацией в образовательном процессе [Электронный ресурс]. <http://info-alt.ru/>
2. Горбунова Н.В. Личностно-профессиональное становление будущего учителя в контексте современной парадигмы образования // Проблемы современного педагогического образования. 2015. № 49-1. С. 55-65.
3. Горбунова Н.В. Подготовка кадров высшей квалификации: от начала пути к успеху // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 51-2. С. 127-131.
4. Горбунова Н.В. Проектирование и создание инновационной образовательной среды высшего учебного заведения // Проблемы современного педагогического образования. 2015. № 46-1. С. 223-229.
5. Горбунова Н.В., Фоминых Н.Ю. Личность учителя через призму тысячелетий // Проблемы современного педагогического образования. 2015. № 48-1. С. 90-100.
6. Морева Н. А. Основы педагогического мастерства: учебное пособие для вузов. - М.: Просвещение, 2006. - 320 с.
7. Носкова Т.Н. Профессиональная подготовка будущего учителя к использованию модульной аудиовизуальной технологии в процессе обучения (теоретический и прикладной аспекты): автореф. ... дисс. докт. пед. наук. – Санкт-Петербург, 1998. – 54 с.
8. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. – 398 с.
9. Рожко А.В. Использование интерактивных средств обучения в образовательном процессе: [http://shgpi.edu.ru/files/faculties/fl11/info/conf\\_olimp\\_2009/konf/tmoi/rojko.doc](http://shgpi.edu.ru/files/faculties/fl11/info/conf_olimp_2009/konf/tmoi/rojko.doc)
10. Gorbunova N.V., Sabirova E.G. Pedagogical design of future teachers' personal and professional route // Man in India. 2017. Т. 97. № 14. С. 217-226.
11. Wang S., Gorbunova N.V., Masalimova A.R., Bírová J., Sergeeva M.G. Formation of academic mobility of future foreign language teachers by means of media education technologies // Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education. 2018. Т. 14. № 3. С. 959-976.

**Педагогика**

**УДК: 377.5**

**кандидат педагогических наук Мануйлова Виктория Викторовна**

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

### **РЕСУРСНЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ЦЕНТРЫ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: АСПЕКТЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ**

*Аннотация.* Статья посвящена освещению вопросов организации функционирования ресурсных учебно-методических центров среднего профессионального образования в субъектах Российской Федерации; раскрытию целей, задач, стоящих перед ресурсными учебно-методическими центрами; подробно описаны этапы реализации основных мероприятий по выстраиванию деятельности ресурсных учебно-методических центров по сопровождению обучения лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, ресурсный учебно-методический центр, среднее профессиональное образование, инвалидность, ограниченные возможности здоровья.

*Annotation.* The article is devoted to the issues of organization of functioning of resource training and methodological centres of vocational education in the subjects of the Russian Federation; disclosure of the goals, challenges facing resource teaching centres; described in detail the stages of implementation of the main activities on building activities resource educational centres at maintenance of students with disabilities and the limited possibilities of health.

*Keyword:* inclusive education, resource training center, secondary vocational education, disability, limited health opportunities.

**Введение.** Существенные изменения, происходящие в системе среднего профессионального образования, коснулись и создания разработок методического характера, направленных на удовлетворение потребностей обучающихся с нарушениями в развитии при получении профессионального образования в колледжах и техникумах.

**Изложение основного материала статьи.** В целях создания условий для получения среднего профессионального образования людьми с ограниченными возможностями предусмотрено создание ресурсных учебно-методических центров (далее – РУМЦ) по соответствующим направлениям подготовки.

Ресурсный учебно-методический центр – структурная единица профессиональной образовательной организации, в которой сконцентрированы необходимые для обучения лиц с инвалидностью и ОВЗ ресурсы. Консолидация ресурсов образовательных организаций, входящих в сетевое взаимодействие с РУМЦ, при реализации программ по данному направлению подготовки позволяет обеспечить необходимые условия для удовлетворения потребностей обучающихся с нарушенным развитием [1].

Стратегическая цель деятельности РУМЦ – перестройка и обновление региональной системы инклюзивного профессионального образования посредством консолидации ресурсов профессиональных образовательных организаций, в том числе базовых и образовательных организаций, реализующих программы среднего профессионального образования, и эффективное использование их ресурсов в процессе образовательной, инновационной, методической деятельности. Под образовательными ресурсами в данном случае понимаются не только учебно-лабораторное оборудование, но и учебно-методические, информационные, кадровые и другие виды ресурсов, обеспечивающих подготовку высококвалифицированных рабочих кадров [3].

Подробнее остановимся на ключевых направлениях деятельности РУМЦ СПО, которые обусловлены его задачами.

Образовательная деятельность:

- реализация программ дополнительного профессионального образования по решению отраслевых проблем инклюзивного профессионального образования;
- организация дистанционного обучения лиц с инвалидностью и ОВЗ по программам инклюзивного профессионального образования;

Социально-ориентируемая инновационная деятельность:

- разработка программы развития сетевого партнерства;
- нормативно-правовое обеспечение взаимодействия ресурсного учебно-методического центра и социальных партнеров (предприятий-партнеров, общеобразовательных школ, специальных (коррекционных) школ, школ-интернатов, ПМПК, МСЭЖ);
- организация деятельности рабочих групп по разработке программно-методического оснащения реализации адаптированной программы профессионального образования;

Информационно-методическая деятельность:

- обеспечение организационно-методического онлайн сопровождения через использование странички РУМЦ в сети интернет;

Организационно-методическая деятельность:

- организация работ по распространению методических материалов по базовым профессиональным образовательным организациям и профессиональным образовательным организациям субъектов РФ, входящих в Федеральный округ;
- организация мероприятий межведомственного характера (фестивали, конкурсы, форумы и т.д.).

Экспертно-консультационная деятельность:

- экспертиза программ, проектов и других материалов по инклюзивному профессиональному образованию.

Отличительными линиями функционирования РУМЦ являются:

- методическое, информационное и аналитическое обеспечение функционирования образовательных организаций, обеспечивающих подготовку инвалидов и лиц с ОВЗ по программам среднего профессионального образования данному направлению;
- подготовка образовательных контентов по программам профессиональной подготовки, контрольно-измерительных материалов, фондов оценочных средств с участием работодателей и представителей общественных организаций инвалидов;
- апробация лучших кейсов подготовки обучающихся с инвалидностью и ОВЗ по компетенции, в том числе при проведении конкурсных мероприятий профессионального мастерства;
- подготовка методических контентов по обеспечению данного уровня образования соответствующей программно-методической документацией.

Задачи РУМЦ:

- формирование и развитие учебно-методической базы по профессиональному обучению лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья по компетенции;
- содействие в подготовке квалифицированных кадров, обеспечивающих сопровождение образовательного процесса по направлению/компетенции в профессиональных образовательных организациях города Москвы лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья;
- создание и совершенствование материально-технической базы для профессионального обучения по компетенции с учетом ограничений здоровья; - первичная профессиональная адаптация лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья;
- оказание юридической помощи;
- психологическая и социальная реабилитация;
- объединение работодателей, общественных организаций в решении проблем лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья при получении профессионального образования и дальнейшем трудоустройстве;
- ранняя профориентационная работа и содействие трудоустройству лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья [2].

Организационная структура ресурсного учебно-методического центра:

- отдел методического обеспечения;
- отдел информационно-аналитического обеспечения;
- отдел консультирования;
- отдел профориентации и содействия трудоустройству.

Отделы ресурсного учебно-методического центра выполняют различные функции [4]:

1. Отдел методического обеспечения:

- разрабатывает и апробирует основные профессиональные образовательные программы по компетенции;
- разрабатывает и апробирует контрольно-измерительные материалы, фонды оценочных средств;
- разрабатывает и апробирует методики и технологии подготовки обучающихся с инвалидностью и ОВЗ по компетенции;

- разрабатывает методические контенты для трансляции лучших кейсов подготовки лиц с инвалидностью и ОВЗ различных нозологических групп по программам СПО по компетенции.

#### 2. Отдел информационно-аналитического обеспечения:

- разрабатывает перечни оборудования, необходимого для подготовки обучающихся с инвалидностью и ОВЗ различных нозологических групп по программам СПО (в том числе для проведения конкурсов профессионального мастерства);

- организует разработку индивидуальных траекторий профессионального роста руководящих и педагогических работников профессиональных образовательных организаций по вопросам инклюзивного профессионального образования;

- проводит регулярные срезы потребностей инвалидов и лиц с ОВЗ в получении среднего профессионального образования по компетенции с учетом различных групп нозологий.

#### 3. Отдел консультирования проводит:

- консультирование по юридическим вопросам;

- психологическое консультирование;

- консультирование по вопросам социальной поддержки;

- психологическую, социальную и первичную профессиональную адаптацию.

#### 4. Отдел профориентации и содействия трудоустройству:

- организует эффективное взаимодействие заинтересованных сторон по вопросам профессионального самоопределения, выбора траектории профессионального образования и прогнозирования возможностей дальнейшего трудоустройства инвалидов и лиц с ОВЗ, в том числе осуществляет координацию деятельности ОО и НКО;

- организует совместную работу с региональным центром занятости населения по профориентации и просвещению обучающихся общеобразовательных школ, абитуриентов и обучающихся в СПО с инвалидностью и ОВЗ;

- консультирует обучающихся и выпускников с инвалидностью и ОВЗ по вопросам трудоустройства;

- разрабатывает пакет сопроводительных документов, регламентирующих формирование программ содействия трудоустройству инвалидов и лиц с ОВЗ и закреплению на рабочих местах;

- разрабатывает методические рекомендации по межведомственному взаимодействию по вопросам профориентации, профессионального образования и трудоустройства инвалидов и лиц с ОВЗ;

- осуществляет сотрудничество с работодателями и общественными организациями инвалидов в целях содействия в организации разных видов практики, обеспечения специально оборудованными рабочими местами, в разработке образовательных программ и оценке результатов их освоения, проведении учебных занятий;

- осуществляет организацию и разработку содержания подготовки обучающихся к участию в конкурсных мероприятиях, в том числе в чемпионатах Абилимпикс.

В своей деятельности РУМЦ руководствуется следующими принципами: социального партнерства; сетевого взаимодействия и коллективного доступа к ресурсам РУМЦ; открытости и прозрачности деятельности.

На основании вышеизложенного деятельность РУМЦ по компетенции предусматривает следующие этапы реализации основных мероприятий:

1. Подготовительный этап: внесение изменений в локальные акты образовательной организации;

2. Организационный этап: разработка и согласование штатного расписания, подбор персонала РУМЦ, уточнение функциональных обязанностей и ответственности, составление смет расходов на материально-техническое обеспечение РУМЦ, проведение закупочных мероприятий в соответствии со сметой;

3. Основной этап: изучение передового опыта и лучших практик в области подготовки специалистов по направлению/компетенции, разработка методик подготовки и адаптированных программ, апробация новых программ и технологий, повышение квалификации, предоставление площадей для подготовки команд «Абилимпикс» в области подготовки специалистов по компетенции;

4. Заключительный этап: проведение соревнований и чемпионатов «Абилимпикс» на базе РУМЦ, выступления выпускников РУМЦ на Национальных чемпионатах «Абилимпикс», трансляция лучших практик подготовки лиц с инвалидностью и ОВЗ в области подготовки по компетенции.

**Выводы.** Таким образом, организация процесса инклюзивного образования, повышение квалификации педагогов и иных сотрудников образовательных организаций – являются одними из ключевых мероприятий по повышению доступности и качества инклюзивного образования. На всех уровнях образования создаются различные центры, структурные подразделения, отделения, в задачи и функции которых входит развитие инклюзивного образования.

#### Литература:

1. Мануйлова В.В. Организационно-методические аспекты деятельности ресурсных учебно-методических центров среднего профессионального образования // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2018. № 3 (45). С. 105-115.

2. Мануйлова В.В. Актуальные вопросы организации инклюзивного среднего профессионального образования // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2017. № 2 (38). С. 23-30.

3. Мануйлова В.В. Психолого-педагогические возможности учебной лаборатории диагностики и коррекции детского развития в профессиональной подготовке специалистов для дошкольных образовательных учреждений // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2010. № 2. С. 120-126.

4. Рожков А.И., Приходько О.Г., Левченко И.Ю., Мануйлова В.В., Гусейнова А.А. Деятельность федерального методического центра в процессе сопровождения инклюзивного профессионального образования // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 53-11. С. 34-39.

UDC:378.4

candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor Maslennikova Nadezhda Nikolaevna  
Kazan Federal University (Kazan)

### PROBLEMS OF FORMING PROFESSIONAL META-QUALIFICATION OF FUTURE ENGINEERS

*Annotation.* The modern educational system is the most important factor in the country's social, economic, scientific and technical development, and therefore is called upon to focus on the formation of a specialist with a metaqualification. This requirement is especially relevant for future engineers, whose future professional activity is expected to minimize the destructive impact on nature. Therefore, it is necessary to form and develop environmentally oriented professional competencies at students of technical specialties. This process is becoming more effective when strengthening the practical component of ecological training for students of a technical profile and is achieved by introducing such forms and methods of instruction as the study of technical projects and scientific articles in the subject area (using the method of diversionary analysis), the participation of students in the work of scientific departments of enterprises, in eco-oriented industrial practice and interdisciplinary design. The results of the conducted experiment show the positive dynamics in the change of the formation levels of the main (significant for the given study) characteristics of the students' ecological culture and confirm the effectiveness of introducing the considered forms and methods into the process of future engineers' training with the aim of forming the foundations for professional meta-qualification.

*Keywords:* ecological training in the university, ecological culture, future engineer, technosphere, metaqualification.

**Introduction.** The beginning of the XX century is marked by the transition of the society to a new form of existence and development - the information society. This process is a logical result of scientific and technological progress and is characterized by the global changes in the production. It also affects the science: it becomes the main factor in the society development and the main "production" of high-quality information [14]. This leads to an increase in the proportion of mental work and, accordingly, to higher requirements for graduates of higher educational institutions. Their qualification, according to P. Drucker, begins to act as «determining factor of the existence or destruction of» firms [4, p. 143]; exactly those who come to the workplaces in the region' economy, will become the factors of ensuring its sustainable development.

However, knowledge is a special resource. The knowledge necessary for a specialist at a given time to solve a particular problem is impossible to find in the books or report in a higher educational establishment. You can find in the books, and in the educational institutions you can master only certain information, but not knowledge. Knowledge is the ability of a specialist to find application of this or that information in the sphere of his professional activity.

In accordance with this, the requirements to the education system are increasing, as it acts as the main medium for the reproduction of highly qualified personnel and becomes an important factor in the country's social, economic, scientific and technological development. Therefore, now it's not required the reporting learning of narrow professional information to the future specialist and the awarding of certain qualification, but the education is the formation of a specialist with metaqualification. By metaqualification, we mean a system of knowledge that allows the assimilation of new knowledge, as well as the ability to find and apply new information that is necessary at a given time, even if it is beyond the personal experience of its bearer.

Especially relevant is the matter concerning future engineers. It is explained by the fact that the society's development is no longer possible without technical progress and transformation of the natural environment. However, intensive development of the technosphere leads to a person who loses the control functions over the expanding technical reality, and the ecological situation continues to get worse. Therefore, the further stable and conditionally safe development of society depends on as far as activity of experts of a technical profile will correspond at the same time to indicators of the social and ecological acceptability; how the technology that they create will be compatible with the laws of the development of the biological world. In this regard, increased requirements are imposed for the graduates of engineering specialties of higher education institutions, but not so much to a high level of their environmental and social-ecological knowledge, but to the ability and desire to implement an environmentally-oriented professional activity at their workplace. So, the activity of future engineers transfers into the category of social values in the information society. Then, the process of environmental training of students of technical specialties of higher educational institutions, directed to the formation of readiness at future specialist to carry out the professional activity, connected with the design of new equipment and technology, in accordance with modern sociocultural and environmental standards, can be considered as a process aimed at forming his metaqualification.

Elements of display of this function at a future engineer in the context of his environmental training can be considered:

1) actualization of ecological culture in professional activity [13, p. 37];

2) ability to predict consequences of their possible impact on balance in ecological systems when designing of the equipment and technologies, to assess the extent of this impact, as well as to take into account the results of the forecast and assessment in correction of their activity.

The maximum stimulation of their cognitive and operational activity in educational process will promote to the formation of basic skills of future engineers metaqualification. Therefore, the purpose of the study was to find and justify the strengthening possibilities of the practical component in the environmental training of technical students.

The realization of this goal was seen in the strengthening of the following areas of activity of future engineers and was expressed in the formation of their skills: to carry out the mental design of the results of one's own activity (for the newly developed technical facilities) and to estimate them from positions of the social importance and compliance to ecological laws; to assess the results of professional activities (for the put into operation equipment and technologies) regarding the depth of their influence on the environment; to carry out environmental assessment of engineering projects.

Experimental and research work was carried out using a set of methods: literature analysis; the author's complex of diagnostic methods for determining the levels of component formation of the students' ecological culture; analysis of projects of the Olympiads' participants and students' reports on an externship; the experiment aimed at

modernizing of the environmental training of future engineers; analytical and synthetic methods of processing and interpreting the results of the experiment.

**Main part.** Elements of the metaqualification of the future engineer are able to make up the constituent parts of his ecological culture - education, which is regarded by the researchers as a certain type of cultural reflection that had emerged in the era of modernization and growth of the world population, when more and more growing needs of mankind began to contradict the deterioration of the quality of the natural environment [3].

To identify the components of the graduate's ecological culture, capable to become elements of his metaqualification, it is necessary to analyze its structure. This is also required by the pedagogical category "formation", regarded as a process of conscious management of the person's development or individual aspects of his personality, qualities, properties, and bringing them to the intended form [11, p. 60]. Therefore, the process of structure formation of ecological culture is impossible without its detailing - as the process of bringing of its certain components and their characteristics to the "conceived" form of a teacher.

The works by E.V. Muravyova maximally bring closer to the establishing the structure of the ecological culture of future engineer. Ecological culture is considered there as a new stage in the development of human culture, including ecological thinking, ecological world outlook, ecological consciousness together with universal human values and ideals, humanistic ideas, methods of cognition and activity, moral and environmental standards and requirements that together contribute to the formation of nature-creative attitude towards the world [8, p. 8]. This definition and the works of other researchers in the field of environmental education [1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10, 12] have allowed us to structure the concept of "ecological culture" and distinguish three components:

1) cognitive (the synthesis of professional and environmental knowledge with the formation of eco-oriented professional over-knowledge, new in quality);

2) value-oriented (moral and personal qualities defining the readiness of a future engineer:

- carry out mental and operational activity in conditions of insufficient information and risk in implementing an innovative approach to the solution of the arising production problems;

- be responsible for its consequences);

3) activity (skills and activities aimed at designing the results of engineering activities on the natural environment, assessing the environmental consequences of this activity, examination of the correspondence of professional activities to the conditions of sustainable development of nature and society).

Thus, all components of the environmental culture of the future engineer will be able to become the components of his metaqualification.

Unfortunately, the ecological culture of many graduates- engineers continues to be characterized by anthropocentrism. This is confirmed by the experiment that we had conducted for three years (2010, 2013, 2016) with the participation of 1984 students studying in engineering and technical specialties of the universities (Kazan National Research Technical University named after A.N. Tupolev, Naberezhnye Chelny Institute of the Kazan Federal University, Kazan State Energy University, Udmurt State Technical University).

Briefly, the results of the research can be presented as follows:

- 69% of students are not ready to show either personal or collective activity in the prevention of ecological disasters;

- 61% of respondents do not have confidence in the possibility of personal solutions of ecological problems;

- 73% of future engineers are ready to ignore the facts of negative impact on nature in their activities;

- 64% of students have passive-consumer attitude towards nature and its resources;

- 78% of respondents have never done anything to solve ecological problems; among the models of possible behavior, most of them see their participation in work of the city's improvement.

The annual participation in the work of the commission of the All-Russian Students' Competition of Ecological Projects (2008-2018) allows us to state the insufficient formation of future engineers the ability to design their research activities, to assess the impact on the nature of equipment and technologies before and after implementing the environmentally-oriented measures. In 2013 the commission has been forced to exclude from the requirements to projects the formulation of hypotheses in them because of the complexity of its development by the contestants. Only 61.6% of the projects contained a successfully developed methodological base for the study; 63.4% of the projects had formally formulated obviously impracticable goals and objectives, which explained the inability of the executors to model mentally their activities and predict its results.

These characteristics do not correspond to the metaqualification of a future engineer with its focus on nature conformable professional activity.

Partial solution of this problem we see in the strengthening of the practical component of environmental training of students.

The change of the form and content of this process was carried out in the following directions:

1. Inclusion in the content of practical training of analytical work on the study of: scientific magazine articles in the field of ecological safety. The goal is to identify and analyze in detail the factors that triggered the accident with environmental consequences, the search for hypotheses to prevent them; real technical or technological projects. The purpose is to assess their ecological compatibility (implementation of environmental assessment).

2. Introduction of the method of the diversionary analysis to the practice of studying, which makes it possible to predict undesirable phenomena on the basis of identifying weaknesses in the analyzed object. A teacher initiates the students' thinking activity with questions: "How can the activity of this object be disturbed?", "How to provoke the occurrence of the greatest number of ecological dangers on it?", "How it is possible to realize the emergence of [such] undesirable ecological event on this object?" The purpose of the method is to develop professional thinking among students, since profound professional knowledge and skills of technical creativity are necessary for the "diversion" organization.

3. Inclusion of students in the work of scientific departments of industrial enterprises (for example, OGPД "Prikamneft", JSC "PO ELAZ", LLC SOLLERS-Elabuga). The purpose is to unite the scientific potential of higher education institution in the person of future engineers and administration of the industrial enterprises for the solution of real technical environmental problems of the region.

4. Organization of environmentally-oriented undergraduate industrial practice, since the study of ecological problems of the technosphere is impossible without students' acquaintance with its elements. Practice materials allow students to draw up in the reports a passport of ecological compatibility of equipment, technological processes and enterprises in general. The goal is the formation of skills to conduct primary environmental expertise of projects.



5. Development of an ecologically-oriented graduate project based on the materials of pre-diploma practice (at the request of the student).

The experiment with introduction of the discussed directions of strengthening the practical component of ecological training for technical students was carried out within 7 years (2011-2017). The base of the experiment was the Naberezhnye Chelny Institute of the Kazan Federal University; the total number of participants was 289 students.

The level determination of activity of students' ecological position and the formation of the activity component of their environmental culture, as the main components of their metaqualification, were carried out on the results of the analysis of thematic articles, the equipment and technology examination, reports on pre-diploma practice, preparation and protection of ecologically-oriented projects, the students' involvement in the activities of scientific departments of industrial enterprises.

The processing of the results of the study showed the following changes in the experimental groups (in comparison with data of the stating experiment):

- at 79% of the respondents, the will component was reflected in concrete actions; they had a vision of solving environmental problems;

- 81% of students have mastered the ways of transferring environmental knowledge to real or projected activities (for example, ecological paint and varnish covering has been developed for settlers of drinking water, a project for processing glass waste into foam glass was created, etc.);

- 78% of future specialists were able not only to provide an environmental assessment of their own project, but also to analyze the environmental expertise of existing projects and identify shortcomings in them;

- 92% of students who had carried out ecologically-oriented diploma projects, found the ability to model mentally their activity and predict its results. This ability, in particular, was reflected in the formulation of specific hypotheses and the objectives of educational researches.

The results of the conducted experiment on modernization of the process of ecological preparation of students of technical specialties make it possible to note that representatives of experimental groups have formed:

- understanding of the social importance of engineering and environmental activities and responsibility for the results of their work;

- experience in predicting the consequences of technical decisions taken at the level of individual elements of the technosphere;

- the ability to connect environmental knowledge with future professional activities, carry out elementary procedures for environmental assessment, design innovative technical facilities.

In addition, students who worked on the experimental program were distinguished by the variability and goal-rationality of cognitive activity, by their own vision of the essence of environmental problems, the ability to predict their development and give recommendations on reducing their negative impact. And since these characteristics that we had distinguished earlier as the signs of a specialist's metaqualification, we can assume that in the course of the experiment its foundations were successfully laid.

Statistical indicators confirmed the truth, and the duration of the experiment - the reproducibility of the received results.

#### **Summary:**

1. One of the factors of sustainable development of modern society is becoming professional engineering activity, since it can provide compatibility of elements of a technosphere with laws of development of the biological world. This, respectively, guides the process of training future engineers to form metaqualification, including the ability and readiness to realize themselves in the environmentally-oriented professional activities.

2. Formation of the metaqualification of the future engineer is considered in the dialectical unity with the formation of his ecological culture.

3. The effectiveness of the process of forming the ecological culture of the future engineer will increase in case of strengthening of the practical component of the process of his environmental training.

#### **References:**

1. Cornelissen G. Cueing Common Ecological Behaviors to Increase Environmental Attitudes / G. Cornelissen, M. Pandelaere, L. Warlop. – LNCS, 2006.

2. Corraliza J. Environmental values, beliefs, and actions / J. Corraliza, J. Berenguer // *Environment and Behavior*. – 2000. - № 32. – pp. 832-848.

3. Douglas M. Risk and Blame: Essays in Cultural Theory. – London: Routledge, 1992.

4. Drucker P. Effective management. Economic problems and optimal solutions. – Moscow, 2004. – 288 p.

5. Lubell M. Environmental activism as collective action // *Environment and Behavior*. – 2002. - № 34 (4). – pp. 431-454.

6. Maslennikova N.N. Developing the structure of the personality's ecological culture / N.N. Maslennikova, V.D. Panachev, L.A. Zelenin // *Ecology, Environment and Conservation*. – 2017. - № 23 (2). – pp. 806-811.

7. Medvedev V.I. Ecological consciousness: the manual / V.I. Medvedev, A.A. Aldasheva. – Moscow, 2001. – 384 p.

8. Muravyeva E.V. Ecological education of students of a technical university as a basic component of the strategy to overcome the ecological crisis: Author's abstract of the doctor of pedagogical science. – Kazan, 2008. – 43 p.

9. Nesgovoroda N.P. Motivational-value component in the ecological culture of university students / N.P. Nesgovoroda, V.G. Savelyev // *Omsk Scientific Bulletin*. – 2009. № 79 (3). – pp. 143-146.

10. Pooley J.A. Environmental education and attitudes. Emotions and beliefs are what is needed / J.A. Pooley, M. O'Conner // *Environment and Behavior*. – 2000. - № 32 (5). – pp. 711-723.

11. Savina N.N. Formation of Future Teachers Motivation to Research and Experimental Activity at School // *Mediterranean Journal of Social Sciences MCSER Publishing*. – 2015. - № 6. – pp. 59-65.

12. Scott W. Key Issues in Sustainable Development and Learning, Routledge Falmer / W.Scott, S. Gough. – L., N.Y., 2004.

13. Vasilyeva V.D. Formation of an Engineer's Design Culture in the Conditions of a Higher School: Diss., Doctor of Pedagogical Sciences. – Makhachkala, 2013. – 368 p.

14. Zhulikova O.V. The role of knowledge and education in the information society // *Bulletin of TSU*. – 2010. - № 90 (10). – pp. 174-179.

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент **Матвеева Анастасия Сергеевна**  
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего  
 образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар)

### ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ИНТЕРАКТИВНАЯ ФОРМА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Аннотация.* В статье рассматривается влияние и использование интерактивных методов обучения в сфере высшего образования, исследуется дистанционная форма обучения как одна из наиболее эффективных, делается акцент на проблеме внедрения и использования дистанционного обучения в высшей школе.

*Ключевые слова:* образование, интерактивные технологии, образовательный процесс, высшее образование, дистанционное обучение, метод обучения.

*Annotation.* The article discusses interactive teaching methods in the field of higher education, explores the distance learning form as one of the most effective, focuses on the problem of introducing and using distance learning in higher education.

*Keywords:* education, interactive technologies, educational process, higher education, distance learning, teaching method.

**Введение.** Современные образовательные стандарты высшей школы в качестве одного из главных требований выдвигают активное использование интерактивных технологий обучения. В частности использование различных новейших технологических методов и приемов в учебном процессе, в том числе и сферы высшего образования.

Интерактивные методы позволяют обеспечить переход к качественно новому уровню педагогической деятельности, значительно увеличивая ее дидактические, информационные, методические и технологические возможности. В данном случае приоритет в работе педагога отдается методам общения, в процессе которых происходит совместный поиск информации, развивается творческая деятельность. Все это реализуется при применении интерактивных методов обучения.

**Изложение основного материала статьи.** В настоящее время дистанционное обучение находит все более широкое применение на различных уровнях образования. Это связано с тем, что дистанционное обучение как инновационный образовательный процесс с использованием информационно-компьютерных технологий помогает обучающимся реализовывать собственные образовательные цели, направленные на развитие личности (1).

Актуальной проблемой в данных условиях становится оптимизация внедрения в учебный процесс высшего образовательного учреждения инновационных методов и средств обучения за счет развития научно-методической и материально-технической базы, обеспечения нормативно-правового, информационно-статистического и дидактического сопровождения.

Именно в связи с этим в настоящее время многие вузы и преподаватели переходят на интерактивные формы обучения, так как их использование направлено на формирование и развитие профессиональных умений и навыков обучающихся, а также повышает качество профессиональной подготовки студентов, что отвечает требованиям и целям современных ФГОС.

Интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности, способ познания, осуществляемый в форме совместной деятельности студентов, при которой все участники взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия других и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблемы. Важной составляющей данного вида обучения является двустороннее взаимодействие участников (диалоговое). В ходе такого взаимодействия становится легче понять, насколько правильно, точно была принята и понята информация, данная реакция должна отражаться по принципу «обратной связи».

Выделяют несколько основных форм взаимодействия преподавателя и студентов, которые широко применяются в учебном процессе вузов.

Один из самых распространенных методов – классический или еще его называют пассивным. Суть метода заключается в традиционной форме подачи материала и его усвоении обучающимися. То есть студенты, при использовании данного метода, выступают в роли пассивных слушателей, которые получают материал, слушают его, фиксируют, запоминают и т.д. Наличие обратной связи (вопросов, консультаций, решение проблемных ситуаций) непосредственно во время лекции не предусматривается.

Одним из главных преимуществ классического метода является достаточно простая подготовка к занятиям педагога и возможность реализации преподавания занятий с ограничением временных рамок.

Еще одной формой является активный метод, при которой педагог и студент взаимодействуют исключительно в процессе занятия, главная роль предусмотрена студенту, его активной познавательной позиции.

Третий метод – интерактивный, в ходе которого осуществляется взаимодействие между преподавателем и студентами, между самими студентами.

Таким образом, интерактивные методы, в отличие от активных, ориентированы на более широкое взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и друг с другом. Основная роль преподавателя во время интерактивных занятий – это направлять деятельность студентов на достижение целей занятия.

Интерактивные методы обучения являются одним из эффективных средств совершенствования качества подготовки студентов и привития им навыков будущих руководителей.

Одной из популярных форм интерактивных технологий является технология дистанционного образования, которая является достаточно проблематичной по части внедрения и использования ее в деятельности высшего образовательного учреждения.

Дистанционное обучение выступает совокупностью различных технологических средств, которые обеспечивают получение обучающимися основного объема материала, который идет для изучения, предусматривает интерактивное взаимодействие студентов и преподавателей в образовательном процессе,

предоставление студентам возможности самостоятельной работы по освоению изучаемого материала, а также в процессе обучения.

Другими словами, данный вид обучения предполагает получение учебных материалов от педагога (в печатном или электронном варианте), и дальнейшее их изучение студентом происходит самостоятельно в том режиме, который является для него наиболее доступным и удобным. Причем подача материала может осуществляться как традиционным способом, в виде печатного текста, так и исключительно в системе онлайн, с помощью электронной почты, видеосвязи и пр.

Ученые и специалисты до сих пор делятся на две категории: одни – «за» дистанционное обучение, другие – «против». И те, и другие выдвигают достаточно весомые аргументы и выводы в пользу положительных и отрицательных «моментов» данного вида обучения и его влияния на образовательный процесс студента в целом.

Рассмотрим сначала недостатки. Самым основным фактором, снижающим качество образования и качество получаемых знаний, является отсутствие прямого контакта между преподавателем и студентом. Как известно, основную часть информации люди воспринимают через зрение, поэтому информация, полученная не «лицом к лицу» может оказаться неэффективной и не до конца принятой, как самим студентом, так и преподавателем.

Вторым, не менее существенным по значимости недостатком является необходимость постоянного наличия доступа к сети Интернет, к компьютеру, для того, чтобы качественно проходила реализация и использование средств дистанционного обучения.

Достаточно остро встает проблемы подтверждения личности пользователя при осуществлении оценки знаний обучаемого. Так как фактически, отвечать на вопросы дистанционно может любой человек, а отследить данный фактор практически не представляется возможным. Возможен вариант установления специального технического оборудования – видеокамер, что, конечно же, упрощает разрешение данного вопроса. Но установка данной технологической составляющей не является обязательным условием или требованием дистанционного обучения.

Одной из наиглавнейших проблем является то, что для качественного осуществления дистанционного обучения необходима не только техническая составляющая, обучаемая сторона, но и наличие грамотного, высококвалифицированного специалиста, педагога, который в разработке своего дистанционного курса или программы будет сочетать функции предметника, художника, программиста, знакомого с интернет-технологиями, технологиями других электронных изданий, компьютерными коммуникациями.

В связи с данной постановкой вопроса возникает следующая проблема – проблема обучения кадров. На сегодняшний день проблема компьютерной грамотности, стоявшая долгое время перед обществом, считается практически решенной, так как оснащение компьютерной техникой и обучение азам ее использования благополучно решается в организациях в настоящее время. Однако, одной проблемой является обеспечить организацию необходимой техникой, а другой – подготовить квалифицированные кадры в данной области.

Проблема дистанционного обучения заключается также в отсутствии практического опыта в плане создания, изучения практических курсов по преподаваемым дисциплинам. Многие «начинающие» авторы в области дистанционного обучения не знают как верно, логично, качественно, эффективно организовать данную технологию преподавания. Вследствие этого возникает проблема внутреннего наполнения дистанционных курсов дисциплин. Зачастую их содержательная основа выглядит достаточно примитивно (теоретическая часть представляется в виде текстов, картинок, фотографий), что мало отличает дистанционные курсы от стандартных презентаций.

По мнению Варданыя Н.А., успешное создание и использование дистанционных учебных курсов должно начинаться с глубокого анализа целей обучения, дидактических возможностей новых технологий передачи учебной информации, требований к технологиям дистанционного обучения с точки зрения обучения конкретным дисциплинам (1).

Важной особенностью дистанционного обучения является осознание обучающимся (студентом) собственного понимания содержания предметов, курсов и полное погружение в предоставляемую информационную составляющую для получения качественного результата.

Среди очевидных достоинств и преимуществ данной системы обучения, авторами (Л.Б. Осипова (4), О.М. Горева (4)) выделяются преимущественные характеристики дистанционного обучения, среди которых присутствуют:

1. гибкость, которая подразумевает, что обучающийся (студент) отклоняется от традиционного графика посещения занятий, как при стандартной форме обучения, при этом выстраивая свой, индивидуальный, удобный для него;

2. модульность, предполагает, что в основу дистанционного обучения заложен принцип модульности, позволяющий выстраивать программу обучения по принципу, который будет универсальным как для индивидуальных, так и групповых занятий;

3. экономическая эффективность. Доказано, что стоимость дистанционного обучения значительно ниже традиционных форм обучения;

4. новая роль преподавателя, подразумевает качественно другую роль педагога в процессе обучения, нежели в традиционной форме, расширяется круг функций;

5. контроль качества обучения, главным аспектом данной характеристики является самостоятельное и качественно новое определение форм контроля по дистанционным курсам;

6. использование специальных технологий и средств обучения (форм, средств, методов взаимодействия).

Говоря о дальнейшем совершенствовании курсов дистанционного обучения, многие авторы связывают это со следующими факторами:

- Мультимедийность, предполагает озвученные видео - и слайдфильмы, анимацию, графику;
- Насыщенная интерактивность, включает использование математических моделей, процессов и явлений;
- Использование потоковых аудио и видео материалов;
- Многообразие контрольных и тестовых заданий;
- Большой объем учебного материала, который, благодаря мультимедиа легко усваивается;
- Общение слушателей между собой.

**Выводы.** Вышеперечисленные факторы говорят о необходимости использования сочетания различных типов электронных коммуникаций в дистанционном обучении, что позволяет компенсировать недостаток личного контакта за счет использования данных технологий.

В настоящее время дистанционное обучение чаще и эффективнее всего применяется в реализации курсов повышения квалификации работников. Данные курсы представляют собой конкретную программу обучения, рассчитанную на определенное количество часов, в рамках которых происходит освоение необходимого учебного материала и получение определенных профессиональных знаний в конкретной области. Однако, принципиальным отличием здесь является то, что прохождение данных курсов практически всегда осуществляется на платной основе (в основном работодателями), в то время как дистанционное обучение в вузе предполагает как платную, так и бюджетную форму обучения. И, кроме того, дистанционное обучение в большей степени предполагает обучение не работников конкретной сферы деятельности (как курсы повышения квалификации, переподготовки кадров), а различного контингента.

В.А. Кислухина (3) в своей работе говорит об этапе развития дистанционных технологий обучения, в которых в качестве обязательного условия для реализации должны присутствовать технологии виртуальной реальности.

Автор, говоря о перспективах развития дистанционных образовательных технологий в качестве формы совершенствования, предлагает создание виртуальной образовательной программы, которая будет моделировать учебный процесс.

Стремительное развитие дистанционных интерактивных технологий, а также информационной среды породило новое понятие «дистанционной педагогики». Это понятие в своей работе рассматривает Чигинцева А.А. (5). Данная наука говорит о влиянии компьютерных технологий на процесс обучения, на возможность студента самостоятельно обучаться и развиваться, формировать необходимые умения и навыки. Согласно статистическим данным, с каждым годом число желающих получить образование дистанционным способом только увеличивается.

В образовательной сфере дистанционное обучение должно дополнять традиционный вариант обучения, и в большинстве случаев наиболее целесообразным возможно будет смешанное обучение, когда одни курсы, в зависимости от их специфики, будут изучаться традиционным образом, а другие — дистанционно. Причем, преимущественным должен оставаться дистанционный аспект, так как именно он представляет инновационную составляющую в данной системе обучения.

#### **Литература:**

1. Варданын Н.А. Применение дистанционных образовательных технологий при изучении информатики с целью индивидуализации процесса обучения // Актуальные вопросы современной педагогики. – 2013. – С. 167-169. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/68/3540/> (дата обращения: 21.10.2019).
2. Геращенко И.Г. Проблемы дистанционного образования: методологический аспект // Studia Humanitatis. – 2017. - № 2. – URL: <http://st-hum.ru/content/gerashchenko-ig-gerashchenko-nv-problemy-distancionnogo-obrazovaniya-metodologicheskij>. (дата обращения: 22.10.2019).
3. Кислухина И.А. Использование дистанционных образовательных технологий в системе высшего образования // Управление экономическими системами. – 2017. - № 2. – С. 1-18.
4. Осипова Л.Б. Дистанционное обучение в вузе // Современные проблемы науки и образования. – 2014. - № 5. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=14612>. (дата обращения: 22.10.2019).
5. Чигинцева А.А. Актуальные проблемы дистанционного обучения // Скиф. Вопросы студенческой науки. – 2018. - №3. – С. 10-13.

**Педагогика**

**УДК: 37**

**доцент, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой продюсерства и музыкального образования Медведева Татьяна Юрьевна**

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);

**старший преподаватель, кафедры продюсерства и музыкального образования, аспирант Сизова Ольга Алексеевна**

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);

**студент Медведев Александр Николаевич**

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

### **ПРОБЛЕМЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ УСПЕШНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ**

*Аннотация.* В статье анализируются актуальные проблемы личностно-профессионального развития, адекватного формирования образа профессионального будущего и эффективного проектирования профессионального пути. Определена необходимость формирования личностно-профессиональной траектории на основе профессионального выбора, личностных возможностей и потребностей. Выявлена важность проектирования личностно-профессионального пути и создания личностно-профессионального сценария не только на основе вызовов социума, но и на персональных убеждениях, мотивах, ценностях, в этой связи коллективом научно-педагогических работников Мининского университета была разработана новая дисциплина «Стратегии личностно-профессионального развития обучающегося». В статье приведен анализ содержания данной дисциплины, выявлена необходимость в её изучении. В заключение даны выводы о важности изучения лучших практик по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности.

*Ключевые слова:* успешность личности, личностно-профессиональное развитие, личностно-профессиональный сценарий, личностно-профессиональные стратегии.

*Annotation.* The article analyzes the actual problems of personal and professional development, adequate formation of the image of the professional future and effective design of the professional path. The necessity of formation of personal and professional trajectory on the basis of professional choice, personal opportunities and needs is defined. The importance of designing the personal and professional path and creating a personal and professional scenario not only on the basis of the challenges of society, but also on personal beliefs, motives, values, in this regard, the team of scientific and pedagogical staff of Minin University has developed a new discipline "Strategies of personal and professional development of the student." The article presents an analysis of the content of this discipline, identified the need for its study. In conclusion, conclusions are given about the importance of studying the best practices for obtaining professional skills and experience of professional activity.

*Keywords:* personal success, personal and professional development, personal and professional scenario, personal and professional strategies.

**Введение.** Стремительность преобразований в развитии современного общества требует от специалиста не только профессиональных знаний, не только умений в предметной области, но, главное, самостоятельно ориентироваться в профессиональной сфере, осмысливать и преобразовывать получаемую информацию, умело применять её в практической деятельности. Современные нестабильные условия, характеризующиеся социальными, экономическими и политическими изменениями, стремительными преобразованиями в сфере персональных ценностей и целей, определяют такие требования к личности, которые могли бы обеспечить гармоничную самореализацию и успех в профессии. Мы полагаем, что проблемы личностно-профессионального развития, адекватного формирования образа профессионального будущего и эффективного проектирования профессионального пути являются актуальными, при этом профессиональная деятельность трактуется как один из центральных компонентов жизни человека, необходимым явлением успешной реализации и самоактуализации человека. В настоящее время можно говорить, что идеальное будущее для подрастающего поколения представляется как «Успешный сотрудник», обладающий большим потенциалом знаний, умений и навыков в профессии, которые являются своего рода «капиталом».

**Изложение основного материала статьи.** Категорию успешной личности сложно определить однозначно, каждое определение раскрывает различные аспекты данного феномена. Однако, совершенно очевидно, что явление успешности определяет социальная оценка, именно отражение достижений личности в глазах социума является успехом деятельности. Таким образом, именно социальное окружение определяет успех/неуспех личности, коллективов. Но успех также и явление персональное, относящееся к индивидуальному миру личности. Успешность собственной деятельности необходимо измерять и сквозь призму личностных устремлений и позиций, которые не всегда будут солидарны с общественным мнением. Успех — вещь спорная, то, что одни считают успехом, другие могут воспринять как неудачу [8]. Критериальная система определения успешности профессиональной деятельности связана, прежде всего, с достижением личности целей организации. А для этого нужно еще в начале трудовой жизни соотнести персональные цели и ценности личностно-профессионального развития с теми, которые предлагает специалисту организация. Таким образом, базовым условием успешности и профессионального благополучия является возможность осуществлять выбор и принимать решения на основе внешних требований и внутренних устремлений личности, что приносит удовлетворение от результатов деятельности и является успехом жизни человека. Данное положение позволяет утверждать то, что очевидна прочная связь профессионального и личностного развития, личностной самоактуализации и самоопределения человека в труде.

Успешность профессиональной деятельности Д. Сьюпер предлагает определять сочетанием объективных (стабильность работы; достигнутый статус в социо профессиональной среде; доход, который приносит имеющаяся должность (определенное качество жизни) и субъективных критериев (удовлетворенность жизненной ситуацией, субъективная оценка своих достижений) [9].

Мы по-разному представляем свой жизненный путь на различных возрастных этапах, это зависит от личностного и профессионального опыта, ситуативных факторов и т.п. Реализуя личностно-профессиональную траекторию, мы определяем свой путь на основе профессионального выбора, личностных возможностей и потребностей. При этом очень важно, чтобы создание личностно-профессионального сценария основывалось не только на вызовах социума, но и на персональных убеждениях, мотивах, ценностях.

Среди качеств, которыми необходимо обладать молодому человеку и которые позволили бы ему успешно адаптироваться к определённой системе социальных и профессиональных норм и ценностей, прежде всего такое, как осмысленность жизни - наличие целей и перспективы в жизни, поэтому важная характеристика – это обращённость в будущее.

Актуальная социально-экономическая ситуация, характеризующаяся динамичными изменениями, выдвигает на первый план проблемы, связанные с профессиональным развитием индивида, в связи с тем, что именно в труде человек максимально полно может реализовать свой творческий потенциал, персональные возможности и потребности. Именно результаты собственной деятельности приносят моральное удовлетворение и радость. Успешность личности в профессиональной деятельности на современном этапе развития экономики обеспечивает достойный уровень и качество жизни, определённый социальный статус личности. Но следует сказать, что жизнь человека в профессии нельзя назвать просто работой (трудовой областью) или какой-либо должностью, этот феномен характеризуется более объёмно и тесно связан с потребностью человека самовыражаться, отражать себя в важном деле [2]. Цели профессиональных перспектив и роста в труде детерминируют активность личности в определенной деятельности, обеспечивают стремление занимать должность в организационной структуре.

В контексте вызовов современности, характеризующиеся социальными, экономическими и политическими изменениями, стремительными преобразованиями в сфере ценностей и целей личности, процесс успешного и эффективного профессионального становления в большей степени зависит от особенностей личности (от личностно-профессиональных и жизненных стратегий, профессиональной и дополнительной подготовки, личностно-профессиональных качеств), а не от условий и факторов трудовой деятельности. Как подчеркивал известный психолог А.Н. Леонтьев, «даже при наличии у человека отчетливой ведущей линии жизни она не может оставаться единственной [1]. Служение избранной цели не должно поглощать других жизненных отношений».

С целью формирования готовности личности к осуществлению своих жизненных и профессиональных планов в процесс подготовки будущих специалистов в Нижегородском государственном педагогическом университете имени Козьмы Минина введена дисциплина «Стратегии личностно-профессионального развития обучающегося», изучаемого студентами всех направлений подготовки, форм и уровней обучения на первом курсе и разработана в качестве факультативного курса. Трудоемкость программы – 72 часа, включает 4 модуля, рассчитанные на первый год обучения. Апробация предлагаемой программы берет свое начало в 2017 году. Проектирование содержания образовательной программы нацелено на устранение образовательных дефицитов студентов в области профессиональной практики и осознания собственных ресурсов в персональной реализации в профессии.

Целью изучения дисциплины является организация психолого-педагогического сопровождения по проектированию индивидуальных образовательных и личностно-профессиональных траекторий студентов.

Задачами дисциплины является:

- определение и реализация приоритетности собственной деятельности и способов ее совершенствования на основе самооценки;
- создание проекта персонального учебного плана, обеспечивающего индивидуальную образовательную траекторию в обучении профессии;
- формирование умения организовать и руководить работой команды, вырабатывая командную стратегию для достижения поставленной жизненной цели.

В результате изучения дисциплины студент должен:

**знать:**

- методы генерирования новых идей при решении профессионально-практических задач, в том числе в междисциплинарных областях;
- возможные нестандартные ситуации, возникающие в процессе образовательной и профессиональной деятельности;
- смысл и меру социальной и этической ответственности, возникающей в случае принятия неверных решений в нестандартных образовательных и профессиональных ситуациях;
- характеристики и механизмы процессов саморазвития и самореализации личности;

**уметь:**

- действовать в нестандартных ситуациях, возникающих в процессе образовательной и профессиональной деятельности;
- принимать решения в нестандартных ситуациях, соблюдая принципы социальной и этической ответственности;
- реализовывать личностные способности, творческий потенциал в различных видах деятельности и социальных общностях;

**владеть:**

- методами анализа и синтеза; методами и приемами работы в нестандартных ситуациях, возникающих в процессе образовательной и профессиональной деятельности;
- методами принятия решений в нестандартных ситуациях, исключая негативные последствия социального и этического характера;
- реализовывать личностные способности, творческий потенциал в различных видах деятельности и социальных общностях;
- приемами саморазвития и самореализации в образовательной, профессиональной и других сферах деятельности.

Данная программа организует педагогическое сопровождение профессионально-личностного развития обучающихся, способствующее увеличению представлений о собственных возможностях, потребностях и стремлениях, о конкретной профессиональной сфере (в соответствии с направлением подготовки); формированию личностно-профессиональных качеств, готовности к осуществлению замыслов, к активной жизненной позиции и ответственности за нее, готовности к трудностям и проблемам в профессиональной деятельности. Результатом освоения программы является формирование способности студента проектировать образовательный маршрут для построения профессиональной карьеры и личностного развития; а также преобразовывать персональный путь профессионального развития; выявлять индикаторы изменения своего развития; проявлять активность в собственном личностно-профессиональном развитии; формировать и развивать свое профессиональное пространство за счет новых социальных профессиональных контактов.

Развитие у будущего специалиста профессиональной компетентности в области личностно-профессионального развития и самообразования обеспечивает формирование модели и стратегий профессионального развития у студентов; которые учитывают факторы конкурентноспособности; применение современных технологий саморазвития.

Построение индивидуального образовательного маршрута студента как основы для его профессионального будущего основано на свободном выборе деятельности (творческой, научной, проектной и т.п.), который соответствует индивидуальным личностным запросам. Данный механизм обеспечен вариативностью организации учебного процесса, готовностью к изменениям [5].

**Выводы.** Таким образом, еще в процессе обучения в образовательной среде вуза у обучающихся есть возможность изучения лучших практик по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности, само содержание обучения и практическая деятельность студента может способствовать личностному и профессиональному развитию будущего специалиста, специалиста со своей жизненной позицией, личностно-профессиональной стратегией, целями и программами действий в процессе проектирования профессионального пути.

**Литература:**

1. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 томах / А.Н. Леонтьев. – Москва: Педагогика, 1983. – (Труды действительных членов и членов-корреспондентов Академии педагогических наук СССР)
2. Маслоу А. Мотивация и личность. / А. Маслоу; М., 1954.
3. Мерлин, В.С. Психология индивидуальности Текст. / В.С. Мерлин. - М.: Институт практической психологии, 1996. 448 с.

4. Медведева Т.Ю., Сизова О.А. Потенциал сетевого мероприятия в формировании профессиональной компетентности педагога-музыканта. Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8. № 2 (27). С. 150-153.
5. Медведева Т.Ю., Сизова О.А., Костылева Е.А., Костылев Д.С. Проблемы профессионального самоопределения будущего специалиста сферы культуры в информационно-образовательной среде вуза. Школа будущего. 2018. № 6. С. 55-60.
6. Медведева Т.Ю., Васькина А.В., Сизова О.А. Проблемы проектирования профессионального развития научно-педагогических работников в современных условиях. Перспективы науки и образования. 2018. № 4 (34). С. 39-44.
7. Петрушин, В.И. Психология карьеры Текст. / В.И. Петрушин. М., 2004, - 208 с.
8. Сафонова М.В. Социально-психологические особенности женщин, успешных в карьере: Дисс. ...канд. психол. наук. – СПб., 1999. – 214 с.
9. Super D.E., et al. Vocational Development: A Framework of Research. N.Y. 1957. – 391 p.

Педагогика

УДК 376.42 (045)

кандидат педагогических наук, доцент Минаева Наталья Геннадьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);

магистрант Быстрова Мария Васильевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

### НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ СРЕДСТВАМИ ПЕСКОТЕРАПИИ

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме совершенствования содержания и организации коррекционно-развивающей работы, направленной на развитие познавательных процессов дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. В статье охарактеризована программа коррекционно-развивающих занятий, построенных на применении техники песочной терапии, и направленных на решение указанной выше задачи, раскрыты научные основы применения песочной терапии в коррекционно-развивающей работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, а также организационно-методические аспекты проведения коррекционно-развивающих занятий с применением пескотерапии.

*Ключевые слова:* познавательные процессы, дошкольный возраст, дети с ограниченными возможностями здоровья, пескотерапия.

*Annotation.* The article is devoted to the problem of improving the content and organization of corrective and development work aimed at the development of cognitive processes of pre-school children with disabilities. The article describes the program of correction and development classes based on the use of sand therapy technique and aimed at solving the above-mentioned problem, discloses the scientific basis of sand therapy application in correction and development work with children with disabilities, as well as organizational and methodological aspects of correction and development classes with the use of sand therapy.

*Keywords:* Cognitive processes, pre-school age, children with disabilities, sand therapy.

**Введение.** В настоящее время значительные изменения происходят в сфере образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), все более актуальным становится инклюзивное образование, предполагающее, что образование детей данной категории является одним из вариантов общего образования, учитывающим психофизические особенности обучающихся с ОВЗ. ФГОС дошкольного образования применительно к детям с ОВЗ предполагает создание условий для максимального развития их возможностей, а также организацию психолого-педагогического сопровождения.

Нарушения психического развития у детей приводят к специфическим проявлениям во всех сферах личности и взаимоотношениях с окружающим миром и социумом. При всех вариантах психического дизонтогенеза у детей нарушаются познавательные психические процессы (Л.С. Выготский (1956), В.В. Лебединский (1985), Н.М. Назарова (2010)). Огромное значение в процессе инклюзивного образования придается развитию познавательной сферы дошкольников с ОВЗ. Связано это, прежде всего, с тем, что дошкольный возраст является сензитивным периодом для развития большинства познавательных процессов. Учитывая особенности психофизического развития детей с ОВЗ, современные педагоги осуществляют поиск наиболее эффективных методов, форм, средств и технологий проведения коррекционно-развивающей работы с ними. В частности, довольно много разработок и проектов, направленных на развитие их познавательной сферы.

Одной из таких технологий, успешно применяющихся в коррекционно-педагогической работе с дошкольниками, является пескотерапия. В психологической и психотерапевтической практике пескотерапия применяется, главным образом, как средство для снятия психоэмоционального напряжения, избавления от стресса, внутренних переживаний и различных психоневрологических проявлений. Однако, на наш взгляд, данная технология обладает значительным коррекционно-развивающим потенциалом и для развития познавательной сферы детей с ОВЗ дошкольного возраста, воспитывающихся в условиях инклюзивного образования.

**Изложение основного материала статьи.** Совокупность всех психических процессов человека образует его познавательную сферу. Она является важнейшей для человека, так как обеспечивает познавательную активность, направленную на освоение окружающего мира, получение и обработку знаний, обеспечивает возможность участия человека в различных видах целенаправленной деятельности. К познавательным психическим процессам относят ощущения, восприятие, память, воображение, мышление и речь. Эти процессы являются инструментами познавательной и других видов деятельности. Они обслуживают их и обеспечивают их эффективность. Большой вклад в изучение и развитие познавательных процессов внесли такие ученые, как Л.С. Выготский (1934), А.Н. Леонтьев (1959), С.Л. Рубинштейн (1958) и др. В частности,

Л.С. Выготский утверждал, что без участия познавательных процессов человеческая деятельность невозможна. Они не только являются составляющими любой деятельности, развиваются и совершенствуются в ней, но и сами представляют собой особые виды деятельности [4, с. 75].

Одной из многочисленных категорий детей с ОВЗ являются дети с задержкой психического развития (далее – ЗПР). Н.В. Бабкина (2016) подчеркивает, что как многообразны причины, обуславливающие ЗПР, так многообразны и ее проявления [1, с. 23]. Нейрофизиологические исследования свидетельствуют, что даже при негрубых функциональных изменениях в теменной, височно-теменно-затылочной, височной областях отмечаются изменения в процессах восприятия и анализа информации, ее переработке. Так или иначе, у детей с ЗПР нарушены познавательные процессы. В частности, отмечаются недостатки произвольного внимания, чрезмерная отвлекаемость, недостаточная распределение и концентрация внимания. У них затруднен процесс восприятия, снижен его темп, сужен объем, недостаточная точность и дифференциация восприятия. У детей с ЗПР ограничен объем памяти, снижена прочность запоминания, в наибольшей степени страдает вербальная память. Значительное своеобразие отмечается в развитии мышления детей с ЗПР. Затруднены все мыслительные операции, отмечаются трудности обобщения, классификации, сравнения. Снижена познавательная активность.

Сензитивным периодом для развития познавательных психических процессов является дошкольный возраст. Ведущие отечественные ученые отмечают, что развитие психических процессов в дошкольном возрасте осуществляется под влиянием обучения и воспитания, а также благодаря участию детей в различных видах деятельности и общения. Таким образом, развитие познавательных процессов происходит не само по себе, а опосредованно участием ребенка в различных видах деятельности и общения. Учитывая особенности психофизического развития детей с ОВЗ, современные педагоги осуществляют поиск наиболее эффективных методов, форм, средств и технологий проведения коррекционно-развивающей работы с ними. В частности, довольно много разработок и проектов, направленных на развитие их познавательной сферы. Педагоги выделяют ряд специфических принципов развития познавательной сферы дошкольников с ОВЗ, такие как принцип уникальности личности ребенка; принцип открытости педагога; принцип природосообразности и творчества; принцип деятельностного подхода и общения и др. Но ключевым принципом обучения и воспитания всех категорий детей с ОВЗ является принцип коррекционно-развивающего обучения (Б.К. Тупоногов (2013)), который состоит в необходимости проведения коррекционно-развивающей работы с детьми в различных видах деятельности, во всех сферах обучения и воспитания [14].

Одной из инновационных технологий, успешно применяющихся в коррекционно-педагогической работе с дошкольниками с ЗПР, является пескотерапия. М. Зейц (2010) отмечает, что принципы пескотерапии были разработаны основателем аналитической психологии К.Г. Юнгом. Благодаря ему, а также его последователям, юнгианскую песочную терапию стали использовать как самостоятельное направление в психотерапии [6]. Вопросами применения в психолого-педагогической работе с детьми технологии пескотерапии занимались Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева (2005), О.Г. Курдюкова (2016), Л.Д. Лебедева (2003), С.Г. Рыбакова (2011) и др. Работы этих и других авторов показывают, что использование данной технологии гораздо шире, она способствует активизации познавательной деятельности детей, развитию мелкой моторики рук, эмоциональной сферы, речи [7; 9; 10; 11]. В то же время пескотерапия позволяет провести коррекционную работу мягко и ненавязчиво, увлекательно и интересно для детей. Педагоги и психологи все больше используют песочницу в развивающих и обучающих, а также коррекционных целях. Разрабатываются и успешно используются программы с использованием пескотерапии, в том числе и для детей с ОВЗ: «Песочная терапия в коррекции эмоционально-волевой и социальной сфер детей раннего и младшего дошкольного возраста» Н.Ф. Бережной (2006), «Игры на песке. Программа по песочной терапии для дошкольников» А.В. Валиевой (2014), «Чудеса на песке» Т.М. Грабенко, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой (1998), «Игры с песком и водой в работе по формированию пространственно-количественных представлений у дошкольников с задержкой психического развития» С.Ю. Кондратьевой (2005) и другие. Все авторы отмечают большие возможности данной технологии в развитии и коррекции познавательной сферы детей с ОВЗ дошкольного возраста [2; 3; 5; 8].

Как следует из названия, в качестве основного средства работы в процессе занятий пескотерапией используется песок. При этом ребенок включается в различные виды деятельности: игровую, изобразительную (рисование, скульптура), учебную. Но чаще всего это игровая деятельность, поэтому данный вид терапии имеет еще и другое название – sandplay – игра с песком. Н.А. Сакович (2010) отмечает, что использование песка развивает мелкую моторику, позволяет закрепить речевые умения детей. Детей увлекает игра с песком, различные манипуляции с ним. Они рисуют песком, создают различные постройки, композиции, изображают отпечатки и следы, при этом сопровождают свои действия речью и выполняют задания педагога [12]. О.Г. Курдюкова (2016) указывает, что пескотерапия позволяет решать также такие задачи, как активизация познавательного интереса ребенка, развитие познавательных процессов (ощущения, восприятие, память, внимание, мышление), развитие творческого воображения; формирование представлений об окружающем мире, развитие саморегуляции и самоконтроля и др. [9].

В рамках формирующего эксперимента нами была разработана и апробирована программа коррекционно-развивающих занятий «Чудесный песок», направленных на развитие и коррекцию познавательных процессов у дошкольников с ЗПР с применением технологии пескотерапии в условиях инклюзивной практики. Формирующий эксперимент проводился на базе МК ДОУ «Починковский детский сад № 8» г. Починки Нижегородской области. В нем принимали участие 11 детей с ЗПР с заключениями ПМПК «смешанное недоразвитие (когнитивного и вербального компонентов деятельности)», «парциальное недоразвитие когнитивного компонента деятельности». Возраст обучающихся 5-6 лет. Все испытуемые посещают старшую группу дошкольной образовательной организации. Коррекционные занятия были направлены на развитие и коррекцию познавательных процессов дошкольников с ЗПР: восприятия, внимания, памяти, мышления. Отличительной особенностью наших занятий было привлечение технологии пескотерапии для реализации поставленных целей и задач по развитию и коррекции познавательных процессов у дошкольников. Программа коррекционных занятий «Чудесный песок» была рассчитана на 1 год обучения. Занятия проводились 1-2 раза в месяц. Они были органично включены в имеющуюся в ДОО коррекционно-развивающую программу. Задачи коррекционно-развивающей программы «Чудесный песок»: 1) развивать способность к переключению внимания; развивать концентрацию внимания; развивать произвольное внимание; увеличивать объем внимания; 2) развивать восприятие формы, величины, цвета;



развивать точность восприятия, дифференцированность и осмысленность восприятия; развивать восприятие времени и пространства; 3) развивать обобщение, отвлечение, выделение существенных признаков; развивать гибкость ума и сообразительность; 4) увеличивать объем памяти; формировать приемы ассоциативного и опосредованного запоминания; развивать произвольность запоминания и воспроизведения информации. Кроме задач, решаемых целенаправленно, в процессе занятий осуществлялось развитие речи дошкольников с ЗПР (увеличение словарного запаса, развитие лексико-грамматического строя речи), развитие мелкой моторики рук (способность согласованно действовать двумя руками, осуществлять дифференцированные движения, развивать силу мышц пальцев и кистей рук).

Занятия проводились с детьми подгруппами и индивидуально. Продолжительность группового занятия 30 минут, индивидуального – 20 минут. В коррекционно-развивающую программу вошло 8 подгрупповых занятий с применением песочной терапии, которые мы объединили в отдельный блок под названием «Чудесный песок». Учитывая специфику работы с песком, мы не могли одновременно проводить занятия со всей группой детей. Поэтому мы разделили группу на две подгруппы: 6 человек в одной и 5 в другой. В каждой подгруппе было проведено 8 занятий. Кроме того, было проведено по 5 индивидуальных занятий.

#### **Тематический план программы коррекционно-развивающих занятий «Чудесный песок»**

Месяц	Номер занятия	Тема
Сентябрь	1 занятие	Знакомство с Песочной страной и Песочной Феей
	2 занятие	Копаем – насыпаем
Октябрь	3 занятие	Осенний дождик
Ноябрь	4 занятие	Мы едем, едем, едем
	5 занятие	Что спряталось в песке
Декабрь	6 занятие	Секретки
Март	7 занятие	В гости к Солнышку
Апрель	8 занятие	Отпечатки

*Занятия проводились в соответствии с представленной ниже структурой.*

1. Организационный этап. Детей приводят в песочницу, рассаживают. Если занятие первое, то происходит знакомство с песочницей, с игрушкой-посредником, с ритуалом приветствия. Детям сообщают или напоминают правила поведения в песочнице. 2. Ритуал приветствия. 3. Разминка (разогревающие игры). На данном этапе организуются прикосновения и игры на поверхности сухого песка. Проводятся упражнения на снятие эмоционального напряжения. 4. Основной этап. На этом этапе педагог организует различные манипуляции и игры с песком, направленные на развитие познавательных процессов. Это могут быть прикосновения к песку различными способами, игры с песком, с дополнительными предметами в песке, рисование песком, игры с мокрым песком и др. При этом педагог не просто наблюдает за деятельностью детей в песке, а организует эту деятельность с тем, чтобы она способствовала решению коррекционно-развивающих задач. 5. Заключительный этап. На этом этапе педагог подводит итоги занятия, обращает внимание на ощущения и эмоции детей во время занятия, мотивирует и побуждает их высказываться. 6. Ритуал прощания. 7. Демонтаж. На этом этапе дети помогают убрать игрушки по местам, разбирают созданные постройки и композиции.

*В процессе занятия использовались разнообразные игры и упражнения с песком и соответствующим оборудованием, направленные на развитие познавательных процессов дошкольников.* При подборе игр мы опирались на пособия, разработанные Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, Т.М. Грабенко (1998; 2005) [5; 7]. Для развития познавательных процессов можно предлагать детям разнообразные игры: познавательные и обучающие. Познавательные игры и упражнения: «Волшебные превращения», «Узнавалки», «Художники» и другие. Обучающие игры и упражнения: «Найди и покажи фигуру», «Разрежь пирог», «Подсказка», «Вылечи букву», «Узнай цифру» и другие.

Песочница дает возможность проводить работу по развитию и коррекции практически всех познавательных процессов. Приведем несколько примеров. Развитие восприятия: узнать на ощупь спрятанные в песке игрушки. Развитие внимания: по отпечаткам пуговиц найти недостающую пуговицу на рубашке; рисовать на песке обеими руками, одной рукой рисовать круг, другой – квадрат. Развитие памяти: найти недостающую игрушку (ребенку предлагается запомнить 4-7 фигурок. Когда ребенок закрывает глаза, педагог прячет в песок одну из фигурок. Ребенок должен сказать, какого предмета не хватает, отыскать его в песке и назвать его). Развитие мышления: найти в песке разноцветные предметы и разложить их в цветные ведерки в соответствии с цветом; найти в песке спрятанные предметы, определить какой из них лишний и указать, почему.

Как правило, вначале дети бывают очень скованны или действуют импульсивно. Они не могут копать песок руками, действуют, сжимая пальчики, действуют не координированно, не согласованно. Приведем примеры игр и упражнений, используемых на этапе «Разминка»: 1) положить ладошки на песок, закрыть глаза, ощутить, какой он; открыть глаза, рассказать о своих ощущениях; 2) оставить отпечатки ладошек, кулачков, ребер ладоней; 3) щепоткой высеять дорожку из контрастного по фактуре песка; 4) провести фигурку по песочным дорожкам-лабиринтам; 6) погрузить пальцы в песок, сжимать и разжимать кулачки и др. Важным мы считаем тот факт, что в процессе работы с песком дети познают окружающий мир. У них формируются определенные представления и знания о качествах и свойствах песка, способах работы с ним, формируется интерес к данному виду деятельности, положительная эмоциональная реакция на занятия. Ведущим видом деятельности дошкольника является игра. Поэтому занятия с детьми проводились в игровой форме, включались игровые моменты. Большое место в процессе занятий мы уделяли организации исследовательской деятельности с детьми: опытов и экспериментов. Был использован такой игровой и дидактический материал, как совочки, сита, лупы, пульверизаторы, кисточки, формочки и др. Опыты помогали уяснить свойства и признаки песка, сформировать представления об особенностях сухого и мокрого песка, об изменчивости его формы в зависимости от емкости, в которую он насыпается или накладывается. Мы учили детей различным способам познания: наблюдение, исследование (потрогать, надавать, растереть, намочить и др.), сравнение, рассуждение, обобщение, описание.

Помимо подгрупповых занятий, нам были проведено несколько индивидуальных коррекционных занятий, в процессе которых мы отработывали с детьми отдельные приемы и способы действий, вызывающие у них затруднения. Кроме того, мы уделяли внимание именно тем познавательным психическим процессам, которые у конкретного ребенка были нарушены больше всего. Либо на индивидуальном занятии мы создавали основу для последующего подгруппового занятия, чтобы ребенок смог более уверенно справляться с предлагаемыми заданиями, выполнять их совместно с другими детьми.

В результате апробации программы коррекционно-развивающих занятий с использованием пескотерапии нами были выделены организационно-методические условия, обеспечивающие эффективность их проведения. 1. Наличие специальной подготовки педагога к проведению коррекционных занятий с применением пескотерапии. 2. Проведение занятий при условии согласия и желания ребенка. Нельзя настаивать на продолжении игры, если песок неприятен ребенку, или он чувствует себя грязным от соприкосновения с песком. 3. Учет противопоказаний при работе с песком: эпилепсия и шизофрения; навязчивые состояния; аллергия на пыль и мелкие частицы; легочные заболевания; кожные заболевания и порезы на руках. 4. Соблюдение детьми простых правил во время работы с песком (нельзя выбрасывать песок из песочницы; нельзя бросать песок в других и брать его в рот; после игры надо помочь убрать все игрушки на свои места; после игры в песке надо помыть руки). 5. Использование на занятиях игрушек-посредников для предъявления требований к ребенку, правил поведения, поощрений, предъявления заданий. 6. Коррекционное занятие должно быть структурировано (используемая нами структура приведена выше). Важным моментом при организации занятия мы считаем то, что необходимо оставлять некоторое время для свободной игры детей с песком (2-3 минуты). 7. Оптимальный выбор методов и приемов организации деятельности детей. В процессе занятий могут быть использованы разнообразные методы – наглядные, словесные, практические. В частности, к словесным методам относятся: объяснение (краткое, четкое, эмоциональное); указания (даются очень тихо, не отвлекая внимания других, обращены как ко всем детям, так и индивидуально); вопросы (четкие, понятные); пояснения, уточнения; к практическим – упражнения, рисование на песке, создание композиций и др. Практические методы являются ведущими и первостепенными в работе с детьми с ЗПР дошкольного возраста. Кроме указанных основных дидактических методов применяются следующие дидактические приемы: обследование дидактического материала; совместное выполнение задания, выполнение задания по подражанию, помощь другого ребенка; комментирование действий ребенка, выполнение задания «под диктовку» и др. 9. Могут использоваться следующие формы работы: индивидуальные занятия, групповые занятия и игры. 10. Наличие в педагогической копилке педагога большого количества разнообразных по реализуемым задачам, способам организации и проведения игр с песком.

**Выводы.** Проведенный нами формирующий эксперимент был нацелен на разработку и апробацию программы коррекционно-развивающих занятий, направленных на развитие и коррекцию познавательных процессов у дошкольников с ЗПР с применением технологии песочной терапии. В основу содержания программы коррекционных занятий «Чудесный песок» были положены игры и упражнения песочной терапии. В процессе реализации данной программы решались задачи по коррекции и развитию восприятия, памяти, внимания и мышления у дошкольников с задержкой психического развития. Учитывая цель нашего формирующего эксперимента, нами специально были подобраны такие игры и упражнения, которые воздействовали на развитие определенных познавательных процессов. Апробация программы позволила сделать вывод о том, что проведение коррекционно-развивающих занятий с применением пескотерапии с соблюдением предлагаемых нами организационно-педагогических и методических условий ее реализации способствует развитию и коррекции познавательных процессов у дошкольников с ЗПР. Использование пескотерапии также обеспечивает решение ряда задач: усиливается желание ребенка узнавать что-то новое, экспериментировать и работать самостоятельно; развивается тактильная чувствительность как основа «ручного интеллекта»; в играх с песком более гармонично и интенсивно развиваются все познавательные функции (восприятие, внимание, память, мышление), а также речь и моторика; совершенствуется предметно-игровая деятельность.

#### **Литература:**

1. Бабкина Н.В. Основные направления и содержание коррекционной работы с младшими школьниками с задержкой психического развития // Дефектология. 2016. № 2. С. 53-59.
2. Бережная Н.Ф. Использование песочницы в коррекции эмоционально-волевой сферы детей раннего и младшего дошкольного возраста // Дошкольная педагогика. 2006. № 4. С. 56-59.
3. Валиева А.Р. Игры на песке. Программа по песочной терапии для дошкольников // Психолог в детском саду. 2014. № 3. С. 30-36.
4. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М.: Смысл, Эксмо, 2005. 512 с.
5. Грабенко Т.М., Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Чудеса на песке. Песочная игротерапия. СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1998. 50 с.
6. Зейц М. Пишем и рисуем на песке. Настольная песочница : [адаптированный перевод с англ.]. М.: ИНТ, 2010. 94 с.
7. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Игра с песком. Практикум по песочной терапии. СПб.: Речь, 2005. 256 с.
8. Кондратьева С.Ю. Игры с песком и водой в работе по формированию пространственно-количественных представлений у дошкольников с задержкой психического развития // Дошкольная педагогика. 2005. № 3. С. 39-41.
9. Курдюкова О.Г. Песочная терапия в системе психолого-педагогического сопровождения учащихся с интеллектуальной недостаточностью // Инновационные технологии в науке и образовании. 2016. 2(6). С. 256-259.
10. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. СПб.: Речь, 2003. 256 с.
11. Рыбакова С.Г. Арт-терапия для детей с ЗПР: учеб. пособие. СПб.: Речь, 2011. 139 с.
12. Сакович Н.А. Технология игры в песок. Игры на мосту. СПб.: Речь, 2010. 176 с.
13. Сухова Е.И., Карпова С.И. Инклюзивное образование дошкольников (опыт отечественного и зарубежного образования) // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2016. № 3. С. 4-13.
14. Тупоногов Б.К. Дефектологические принципы построения коррекционно-педагогического процесса // Дефектология. 2013. № 5. С. 56-63.

УДК 376-053.5(045)

кандидат педагогических наук Михайкина Татьяна Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

### ФОРМИРОВАНИЕ РОЛЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ

*Аннотация.* В статье представлены результаты проведенного исследования по формированию ролевого поведения у младших школьников с задержкой психического развития в процессе учебной деятельности в условиях инклюзивной практики, дан ряд методических рекомендаций для педагогов-психологов по их применению.

*Ключевые слова:* ролевое поведение, задержка психического развития, младший школьный возраст, инклюзивное образование.

*Annotation.* The article presents the results of a study on the formation of role-playing behavior in primary schoolchildren with mental retardation in the learning process in an inclusive practice, a number of methodological recommendations for educational psychologists on their application.

*Keywords:* role behavior, mental retardation, primary school age, inclusive education.

*Работа выполнена в рамках внутривузовского гранта МГПИ имени М.Е. Евсевьева «Разработка компетентностно-ориентированного содержания профильных дисциплин по направлениям подготовки Специальное (дефектологическое) образование и Психолого-педагогическое образование уровня бакалавриата и магистратуры»*

**Введение.** Изучение проблемы формирования ролевого поведения детей, имеющих задержку психического развития (далее ЗПР – *авт.*), занимает значительное место в современной специальной педагогике, так как данный дефект затрагивает формирование всех компонентов развития личности. Актуальность темы исследования обусловлена еще и тем, что ЗПР является диагнозом, который оказывает влияние на все сферы жизни не только ребенка, но и окружающих, участвующих в его образовании взрослых. Поэтому особенно важным и актуальным является вопрос грамотной и продуманной организации и схемы взаимодействия взрослых и ребенка в условиях образовательного учреждения, в частности в условиях инклюзивной практики. Как и все дети, после дошкольного учреждения дети с ЗПР переходят к дальнейшему обучению в условиях начальной школы, где происходит смена не только социальной среды, но исполняемых ролей и обязанностей. В связи с этим нормативность действий ребенка, его ролевое поведение становятся важнейшей сферой формирования и коррекции специалистов.

Ролевое поведение в отечественной психолого-педагогической науке изучали такие авторы, как: Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, П.П. Горностай, А.Л. Гройсман, А.А. Деркач, М.И. Еникеев, И.С. Конн, А.К. Пашенко, М.Г. Ярошевский и др. [6; 7; 10].

В общей психолого-педагогической практике понятие «ролевое поведение» можно определить, как некое конкретизированное применение человеком социальной роли. Поведение человека в рамках исполняемой роли напрямую зависит от его личностных установок и характеристик [2, с. 63].

Впервые понятие «ролевое поведение» в контексте исполнения социальной роли обозначил Джордж Герберт Мид еще в конце XIX – начале XX веков: «...только тогда человек преобразуется в полноценную личность, когда учится навыкам входа и использования ролей в рамках социального общества или другого человека» [11, с. 43].

В процессе анализа научной психолого-педагогической литературы, посвященной возрастной периодизации, следует отметить тот факт, что ролевое поведение как социальная роль является актуальным на протяжении всего развития индивида [2, с. 64]. Сложно отрицать, что с такой социальной ролью, как ролью школьника, в своей жизни встречается каждый человек. Эта роль в жизни человека выпадает в тот важный период, когда каждый человек проходит процесс первичной социализации, утверждается в социуме, как отдельная личность, начинает позиционировать себя, как неповторимая личность в человеческом обществе. Можно сказать, что именно ролевое поведение школьника во многом играет решающую роль в том, как будет происходить социализация индивида внутри общества, как он будет себя позиционировать, а так же, как его позицию воспримет само общество и какую даст оценку данному индивиду.

Теоретические основы формирования ролевого поведения у детей с задержкой психического развития рассматриваются в трудах таких ученых, как Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, А.Р. Лурия, М.С. Певзнер, Г.Е. Сухарева, У.В. Ульenkova и др. [8].

Согласно выводам ученых важными особенностями поведения и общего состояния детей с ЗПР являются следующие показатели: ослаблено здоровье и отмечается сниженный уровень физического и психофизического развития, иначе говоря к периоду поступления в школу ребенок на достигает «школьной зрелости»; отсутствует мотивационная готовность: если ребенок хочет идти в школу, то только потому, что в большей степени его привлекает учебная атрибутика, поэтому в школе он будет играть, а не учиться; присутствует низкий уровень эмоционально-волевой готовности, то есть ребенок не готов к подчинению правилам дисциплины и неспособен к приложению сил в длительные интеллектуальные действия; нет полной сформированности всех структурных компонентов учебной деятельности, то есть ребенок при выполнении заданий учебного типа не интересуется ими и не стремится быстрее закончить непривлекательную для него деятельность, он попросту не доводит работу до конца; ребенок с задержкой психического развития не готов к восприятию программ и инструкций, которые ему предлагают взрослые или его сверстники, не может выдержать ее при выполнении работы, потому что не ассоциирует ее со своей собственной программой; присутствие проблем с самоорганизацией, отражающееся недостаточно осознанном проявлении действий (движение по инерции), в отсутствии вербализации правил, по которым выполняются задания, так же ребенок не может дать словесный отчет или рассказать, как он выполнял работу; присутствуют затруднения в части выбора адекватных способов для выполнения задания;

присутствие проблем с саморегуляцией и самоконтролем, которые проявляются в рассеянном внимании к ошибкам в поведении и в действиях, что само по себе не приводит к исправлению допущенных ошибок, а ребенок не может адекватно оценить полученный результат.

Анализ особенностей психического развития рассматриваемой категории детей позволяет сделать выводы о том, что формирование ролевого поведения этих детей требует четкой проработки педагога всех аспектов взаимодействия ребенка с окружающим миром [5; 12].

На сегодняшний день, проблема формирования ролевого поведения у младших школьников с ЗПР в процессе учебной деятельности в условиях инклюзивной практики традиционными методами и средствами, на наш взгляд, является достаточно разработанной, однако некоторые аспекты его формирования, в частности, дополнением содержания серий занятий, нуждаются в дополнительной проработке [3].

**Изложение основного материала статьи.** В материалах статьи мы обсуждаем результаты проведенного исследования по формированию ролевого поведения у младших школьников с задержкой психического развития в процессе учебной деятельности в условиях инклюзивной практики.

Экспериментальная работа осуществлялась на базе МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 8» и МОУ «Средняя школа № 32» г. о. Саранск (Россия). В ней приняли участие учащиеся 1 класса, в количестве 18 человек, из которых 9 детей с ЗПР церебрально-органического генеза (по классификации К.С. Лебединской), другие 9 – норма. Возраст детей 7-8 лет.

Экспериментальное исследование включало три этапа. На первом этапе диагностировался уровень сформированности ролевого поведения у младших школьников с ЗПР, на втором – разрабатывалось и апробировалось содержание экспериментальной работы по формированию ролевого поведения указанной категории детей в процессе учебной деятельности в условиях инклюзивной практики, на третьем – выявлена её эффективность.

Для диагностики ролевого поведения были использованы следующие методики: анкета школьной мотивации (Модифицированный вариант Н. Г. Лускановой); «Неоконченные предложения» М. Ньютона в модификации А.Б. Орлова; «Беседа о школе» (Методика Т.А. Нежновой) [1, с. 24].

По характеру и успешности выполнения заданий констатирующего эксперимента всех младших школьников с ЗПР условно разделили на три дифференцированные группы: высокий, средний и низкий уровень сформированности ролевого поведения [3].

В первую группу с высоким уровнем сформированности ролевого поведения вошел только один ребенок (11,1 %). Он выделялся наличием высоких познавательных мотивов, желанием хорошо исполнять все требования, предъявляемые школой. Он достаточно четко следовал всем наказам педагога, был исполнительным и добросовестным, довольно сильно волновался, когда получал плохие оценки или замечания учителя. В рисунках на тему школы у него изображены педагоги у доски, ход урока, учебные принадлежности и т.п.

Во вторую группу со средним уровнем сформированности ролевого поведения вошло четыре ребенка с ЗПР (44,4 %). Для них характерны положительное отношение к школе, но она привлекает их больше внеучебными занятиями. Данные ученики достаточно хорошо ощущают себя в школе, при этом чаще ходят туда для того, чтобы общаться с одноклассниками и друзьями, с педагогом. Они любят ощущать себя в роли ученика, им нравится иметь красивый портфель, ручки, тетради. Познавательные стороны у данных детей сформированы в худшей степени и образовательный процесс им мало интересен. В рисунках на школьную тематику они рисуют, как правило, школьные, но далеко не учебные моменты.

В третью группу с низким уровнем сформированности ролевого поведения вошли также четыре дошкольника с ЗПР (44,4%). Данные дети имеют серьезные сложности в школе: они плохо учатся, имеют проблемы во взаимоотношениях с одноклассниками и педагогом. Школа, чаще всего, воспринимается ими как отрицательная и враждебная среда, где их пребывание невыносимо.

Результаты констатирующего эксперимента подвели к выводу, что младшие школьники с ЗПР имеют низкую учебную мотивацию, что сильно отражается на осознании ими социальной роли «ученика». Они в отличие от своих сверстников с нормальным развитием воспринимают поход в школу как времяпрепровождение, где можно общаться с детьми и взрослыми, участвовать во внеклассных мероприятиях (что они делают с большим интересом), но, при этом, им нравится быть учениками (если отбросить успеваемость и оценку полученных знаний), ходить вместе со всеми в школу, носить красивый портфель, пользоваться школьными принадлежностями.

Исходя из вышеизложенного, можем сделать вывод о необходимости разработки программы, направленной на развитие роли «ученика» у детей с ЗПР. Далее представим этап разработки и апробации содержания экспериментальной работы по формированию ролевого поведения у младших школьников с ЗПР в процессе учебной деятельности в условиях инклюзивной практики [4].

Первый год обучения важно рассматривать как самоценное звено не только начального, но и всего общего образования, как своего рода «пропедевтический» этап, который будет выполнять важное предназначение дальнейшей жизни и обучении ребенка: на данном этапе закрепляется, преобразуется начальная мотивация; осуществляется самосознание и самооценка ребенком себя как субъекта новой для него деятельности – учения, своего статуса «Я – ученик», а также формируются качества психики личности, которые и определяют его общий характер и поведение; формируется учебно-познавательная деятельность как база всего последующего обучения в школе, происходит развитие и обогащение речевой деятельности и речевой практики; складываются умения сотрудничества и коллективизма в учебной деятельности, опыт общения с обучающимися и с учителем [9].

У обучающихся с ЗПР гораздо дольше сохраняется ведущей игровой мотивация, в связи с этим с трудом формируются учебные интересы и понятия должного, нужного. У большинства обучающихся нет интересов, связанных со школой, ответственности к выполнению учебных заданий. Ученик с ЗПР, достигая школьного возраста, продолжает оставаться в кругу дошкольных интересов. У него как бы сохраняются мотивы деятельности, присущие детям дошкольного возраста – в первую очередь игровой мотив. Успешно выполняются задания, которые связаны непосредственно с игрой. Для детей с ЗПР в целом характерна бедность учебной мотивации. Учебные интересы, поддерживающие положительное отношение к учению, менее содержательны, чем у нормально развивающихся детей. Зачастую у этих детей значимым мотивом становится мотив избегания неудачи.

Для многих первоклассников трудна социальная адаптация, так как еще не сформировалась личность, способная подчиниться школьному режиму, усваивать школьные нормы поведения, признавать школьные обязанности.

Если ребенок не готов к новой социальной роли – роли школьника, то ему будет трудно в школе, даже при условии сформированного необходимого запаса знаний, умений и навыков, достаточного уровня интеллектуального развития. Все это может, и чаще всего, не совпадает с личностной готовностью ребенка к школе.

Для того чтобы разрешить эту проблему, мы разработали систему занятий, в количестве 14. Все они взаимосвязаны и построены в определенной логике, которую нельзя нарушать т.к. содержание каждого занятия опирается на содержание предыдущего. Система занятий имеет одну общую цель – способствовать успешному освоению социальной роли ученика обучающимися с ЗПР первого класса. При этом каждое занятие имеет свою собственную цель, подчиненную общей цели, но конкретизированную с учетом особенностей содержания и предназначения отдельного занятия.

При реализации системы занятий детьми были освоены такие основные понятия как: школа, класс, ученик, учиться, учеба, ребенок принимает новую для себя роль – ученик, друг, товарищ, помощник, лидер и др., школьными правилами и требованиями. А также система занятий способствует сплочению коллектива, развитию творческих способностей, развитию мотивов учебной деятельности, развитию умения высказывать собственное мнение и аргументировать его, способствует стремлению у детей к самосовершенствованию, саморазвитию. При отборе содержания занятий учитывается, что процесс освоения социальной роли предусматривает два аспекта: технический и смысловой. Занятия, направленные на освоение технического аспекта социальной роли ученика, помогают ребенку понять сущность этой роли, овладеть ее содержанием, научиться действовать в соответствии с правилами и требованиями, которые накладывает на ребенка роль ученика. Смысловой аспект связан с отношением первоклассником к собственной роли.

Все занятия разбиты на три раздела: 1. Правила школьной жизни. 2. Учиться это интересно. 3. Учимся управлять собой и оценивать себя.

*Первый раздел* направлен на формирование у ребенка представлений о системе новых правил, требований и прав, которыми наделяет его школа и общественность в связи с освоением новой социальной роли ученика. Содержание этих занятий помогает ребенку сориентироваться в новой социальной ситуации развития, понять и принять новые требования. *Второй раздел* обеспечивает освоение ребенком таких важных компонентов учебной деятельности как учебная мотивация и познавательный интерес, учебные действия. Первый и второй разделы ориентированы преимущественно на освоение технического аспекта социальной роли ученика. В ходе занятий, включенных в *третий раздел*, дети учатся управлять собой, контролировать собственные действия и поведение, оценивать свои действия, достижения, эмоциональное состояние. В процессе самооценки формируется позитивное отношение ребенка к себе как к ученику, ребенок понимает смысл новой роли. Следовательно, третий раздел системы занятий ориентирован преимущественно на смысловой аспект освоения социальной роли ученика.

Содержательный компонент отражает смысл, вкладываемый как в общую цель, так и в каждую конкретную задачу. Он реализуется на основе принципов и методов. При разработке и реализации системы занятий основополагающими являются принципы: принцип красочности и эмоциональности преподнесения познавательной информации; принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей детей; принцип индивидуального подхода к каждому ученику; принцип четкой организации, соблюдения намеченных сроков проведения занятий.

Педагогическая цель: успешное усвоение социальной роли ученика, развитие мотивации к учебному процессу, формирование знаний о школьной жизни, развитие самооценки и саморегуляции посредством реализации системы занятий.

Педагогические задачи: планирование особенностей реализации системы занятий, направленных на освоение социальной роли ученика первоклассниками, согласование плана с классным руководителем; подбор диагностического инструментария, позволяющего определить сформированность мотивации к учению, умения осуществлять самооценку, саморегуляцию, проведение первого диагностического замера; частичная реализация системы занятий; организация повторного диагностического замера, обработка и сопоставительный анализ результатов, оценка действенности разработанной системы.

Разработанная система занятий направлена с одной стороны на осознание ребенком смысла учения, значимости новой социальной роли ученика, формирование мотивов учения, а с другой – на выработку у школьников значимых в учебной деятельности умений. Тематическое планирование занятий представлено в таблице 1.

Комплекс занятий рассчитан на проведении двух занятий в неделю. Время, отводимое на каждое занятие, составляло 30-45 минут. Система занятий проводилась в процессе учебной деятельности. В проведении занятий, помимо педагога, также приняли участие ученики старших классов начального звена, родители младших школьников.

## Тематическое планирование занятий

№ п/п	Тема занятия	Количество часов
Раздел 1. Изучение правил школьной жизни		
1	Чем особенна школа?	1
2	Я член класса, школы	1
3	Отличия школы и детского сада	1
Раздел 2. Учиться, это интересно		
4	Я – ученик	1
5	Учиться ... а что это значит?	1
6	Учись учиться	1
7	Мы теперь не просто дети, мы теперь ученики	1
Раздел 3 Учимся управлять собой и оценивать себя		
8	Умей себя вести	1
9	Я учусь владеть собой	1
10	Наши эмоции. Учимся их сдерживать	1
11	Действую на самого себя	1
12	Познай и оцени себя	1
13	Я оцениваю, меня оценивают	1
14	Каким мне быть?	1

С целью выявления динамики сформированности ролевого поведения и определения, насколько у младших школьников с ЗПР повысился уровень школьной мотивации, учебной активности, был организован и проведен контрольный эксперимент. На данном этапе диагностика осуществлялась с помощью методик, которые применялась в ходе констатирующего эксперимента.

На основании проведенного исследования были выделены группа детей с высоким уровнем сформированности ролевого поведения (33,3 %) и группа младших школьников с ЗПР со средним уровнем (77,7 %).

По итогам диагностики были выявлены следующие проблемы по группе детей с ЗПР: на уроках учащиеся часто занимаются посторонними делами, отвлекаются, нарушают дисциплину в классе, а как следствие – фрагментарно усваивают учебный материал; школьники испытывают проблемы во взаимоотношении с одноклассниками; ученики могут проявлять агрессивность, отказываются выполнять те или иные требования.

Сопоставив полученные экспериментальные данные с результатами констатирующего эксперимента, мы обнаружили, что после проведенного эксперимента уменьшилось количество детей с ЗПР с низким уровнем сформированности ролевого поведения на 44,4 %, а количество детей с высоким уровнем – увеличилось на 33,3 %.

Результатами реализации системы занятий стали сформированные у обучающихся качества и универсальные учебные действия: сформированность внутренней позиции обучающегося, которая находит отражение в эмоционально-положительном отношении обучающегося к образовательному учреждению; сформированность самооценки, включая осознание своих возможностей в учении, способности адекватно судить о причинах своего успеха/неуспеха в учении; сформированность мотивации учебной деятельности, включая социальные, учебно-познавательные и внешние мотивы, любознательность и интерес к новому содержанию и способам решения проблем, приобретению новых знаний и умений, мотивации достижения результата, стремления к совершенствованию своих способностей; видеть свои достоинства и недостатки, уважать себя и верить в успех; сформированность умения контролировать свое поведение, эмоции и действия [13].

Положительная динамика произошла и в коммуникативной деятельности. У них появилась потребность в общении со сверстниками, поддержании межличностного взаимодействия.

**Выводы.** По данным констатирующего эксперимента мы выяснили, что дети с ЗПР имеют низкую учебную мотивацию, что сильно отражается на осознании ими социальной роли «ученик». Они в отличие от своих сверстников с нормальным развитием воспринимают школу, как учреждение, где можно общаться с детьми и взрослыми, участвовать во внеклассных мероприятиях, но, при этом, им нравится быть учениками, ходить вместе со всеми в школу, носить красивый портфель, пользоваться школьными принадлежностями.

С учетом полученных данных констатирующего эксперимента для младших школьников с ЗПР была разработана и реализована система из 14 занятий, цель которых – способствовать успешному освоению социальной роли ученика обучающимися первого класса. Каждое занятие имеет свою собственную цель, подчиненную общей цели, но конкретизированную с учетом особенностей содержания и предназначения отдельного занятия. Комплекс занятий рассчитан на проведении двух занятий в неделю. Время отводимое на каждое занятие составляло 30-45 минут.

По данным контрольного эксперимента группа младших школьников с ЗПР по уровню развития социальной роли «ученик», значительно приблизились к уровню развития детей без патологий развития. В контрольной группе мы отметили положительную динамику по многим направлениям: дети смогли спокойно справиться с объемом заданий, стали более сдержанными и дружелюбными к сверстникам, проявили интерес к учебным предметам. Подобные данные диагностики свидетельствуют об эффективности проведенной работы для успешной адаптации и формирования у учащихся первого класса внутренней позиции ученика, мотивации к учебной деятельности, умений самоконтроля и саморегуляции через различные формы занятий.

**Литература:**

1. Братчикова, Ю.В. Психолого-педагогические приемы развития мотивации учебной деятельности у младших школьников / Ю.В. Братчикова // В сборнике: Личность в современном мире сборник научных статей Всероссийской научно-практической конференции. – М.: Академия, 2014. – С. 49-57.

2. Выготский, Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62-68.
3. Карпушина, Л.П. Педагогические условия формирования готовности к межкультурному взаимодействию у младших школьников / Л.П. Карпушина, А.Н. Клокова // Гуманитарные науки образования. – 2018. – Т. 9. – № 4. – С. 47-52.
4. Кулебякина, М.Ю. Технология проектирования урока в логике системно-деятельностного подхода / М.Ю. Кулебякина // Гуманитарные науки образования. – 2017. – № 1 (29). – С. 36-39.
5. Лаврентьева, М.А. Готовность студентов-дефектологов к тьюторскому сопровождению первокурсников с ограниченными возможностями здоровья / М.А. Лаврентьева, Е.В. Золоткова, Г.А. Винокурова // Гуманитарные науки образования. – 2018. – Т. 9. – № 2. – С. 57-64.
6. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2015. – 352 с.
7. Макеева, Е.А. Формирование мотивации учения у младших школьников / Е.А. Макеева // [Электронный ресурс] В сборнике: Модернизация Образования. – М.: Наука, 2015. – С. 391-397. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23900070>
8. Марковская, И.Ф. Задержка психического развития / И.Ф. Марковская. – М.: Коменс-центр, 1993. – 198 с.
9. Неясова, И.А. Формирование личностных универсальных учебных действий у младших школьников в образовательном процессе / И.А. Неясова // Гуманитарные науки образования. – 2017. – № 1 (29). – С. 47-50.
10. Пашенко, А.К. Нормативное поведение младших школьников / А.К. Пашенко [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология. – 2010. – № 3. – С. 78-85. – URL: [http://psyjournals.ru/files/30834/kip\\_2010\\_3\\_Paschenko.pdf](http://psyjournals.ru/files/30834/kip_2010_3_Paschenko.pdf)
11. Петровский, А.В. Психология развивающейся личности / А.В. Петровский. – М.: Просвещение, 1987. – 240 с.
12. Ульенкова, У.В. Дети с задержкой психического развития / У.В. Ульенкова. – М.: Просвещение, 2000. – 294 с.
13. Shukshina, T.I. A Model for Fostering the Successful Learning of School-Age Children by Way of Interaction between Institutions of General and Higher Learning - Формирование учебной успешности у детей школьного возраста в условиях взаимодействия образовательных организаций общего и высшего образования / Т. I. Shukshina, I. B. Buyanova, P. V. Zamkin, M. Yu. Kulebyakina, T. M. Rybina // Espacios. – 2018. – Vol. 39.

**Педагогика**

**УДК 371.124**

**старший преподаватель Моисеева Мария Николаевна**

ФГБОУ ВО Государственный аграрный университет Северного Зауралья (г. Тюмень);

**старший преподаватель Фисунова Людмила Владимировна**

ФГБОУ ВО Государственный аграрный университет Северного Зауралья (г. Тюмень)

#### **РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО АГРОИНЖЕНЕРА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ "НАЧЕРТАТЕЛЬНАЯ ГЕОМЕТРИЯ"**

*Аннотация.* Сложный и динамический характер развития современной техники представляет к выпускникам особые требования. Мы живем в эпоху динамичного развития науки и техники, основой которого выступает образование. В связи с этим растет необходимость подготовки высококвалифицированных специалистов, настоящих профессионалов. Особой проблемой является дальнейшее совершенствование высшего образования, которое призвано служить наиболее полному удовлетворению потребностей трудящихся в росте их профессионального уровня, деловой квалификации и культуры. только на основе продуманного комплекса мер, направленных на повышение эффективности и качества учебного процесса. могут быть преодолены все еще имеющие место в ряде вузов низкая успеваемость и большой отсев студентов. Значительное внимание должно быть уделено обеспечению студентов учебниками и учебными пособиями. Очень важно также, чтобы учебный процесс основывался на современных педагогических принципах, которые позволяют оптимально организовать занятия.

*Ключевые слова:* дисциплина, модернизация, профессиональная компетентность, пространственное мышление, наука, профессиональная деятельность, методы, формы обучения, графическая культура.

*Annotation.* The complex and dynamic nature of the development of modern technology presents special requirements for graduates. We live in an era of dynamic development of science and technology, which is based on education. In this regard, there is a growing need to train highly qualified specialists, real professionals. A special problem is the further improvement of higher education, which is designed to serve the fullest satisfaction of the needs of workers in the growth of their professional level, business skills and culture. only on the basis of a well-thought-out set of measures aimed at improving the efficiency and quality of the educational process. low academic performance and high drop-out rates in a number of universities can be overcome. Considerable attention should be paid to providing students with textbooks and teaching AIDS. It is also very important that the educational process is based on modern pedagogical principles that allow optimal organization of classes.

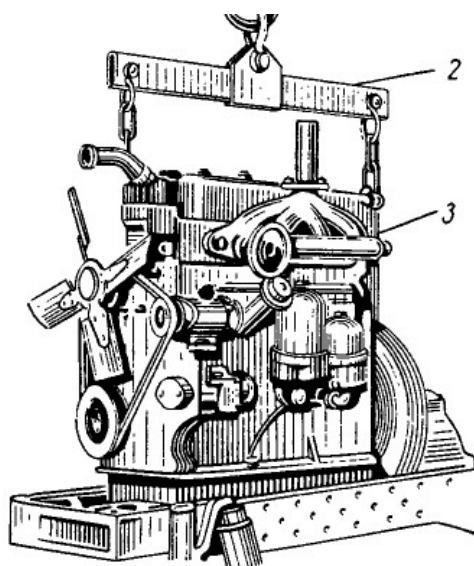
*Keywords:* discipline, modernization, professional competence, spatial thinking, science, professional activity, methods, forms of education, graphic culture.

**Введение.** Формирование специалиста требует индивидуального подхода к обучению каждого студента в современных условиях, когда студенческая аудитория становится все более массовой, индивидуализация обучения может быть достигнута прежде всего при помощи широкого использования разнообразных технических средств, обеспечивающих автоматизацию процесса передачи и усвоения знаний.

Особое внимание стоит уделить обоснованию объема самостоятельной работе по дисциплине. Задача состоит в том, чтобы правильно рассчитать усилия каждой кафедры и строго их регламентировать в соответствии с объемом, ролью значением дисциплины в формировании специалиста.

Языком техники является чертеж. Профессиональная компетентность практикуется в научно-педагогической литературе как интегративная характеристика личности, совокупность профессиональной и индивидуально-психологических качеств и свойств, обеспечивающих успешное функционирование специалиста в обществе и эффективную реализацию профессиональной деятельности. Применяя данный подход к трактовке понятия «профессиональная компетентность», следуем опираться на исследование ученых, которые доказывают, что структура и содержание профессиональной компетентности специалиста определяется видами выполняемой им деятельности [1].

**Изложение основного материала статьи.** Особенности графической подготовки студентов всецело зависят от требований предъявляемым к выпускникам, которые в свою очередь повышается с ростом технической оснащенности сельскохозяйственной техники, совершенствованием развития новых технологий ведения сельского хозяйственного производства. В современных научно-технических и социально-экономических условиях эти факторы и обуславливают необходимость постоянного совершенствования и форм и методов обучения, изучая характерные особенности дисциплины «Начертательной геометрии. Инженерной графики» и нахождение способов повышения качества преподавания [1, 2]. Преемственность в осуществлении экспериментальной подготовки достигается, прежде всего, согласованностью с учебными планами и программами, но учитывая специфику будущей профессии, по завершению обучения по дисциплине студенты выполняют чертежи и схемы, напрямую связанные с их будущей профессией или специальностью. При выполнении технологических карт для обслуживания и ремонта сельскохозяйственных машин необходимы сборочные чертежи различных узлов. Изучая тему «Сборочный чертеж» используется материал, который будет необходим для составления технологических карт на производстве. Пример. Технологическая карта на текущий ремонт шасси тракторов МТЗ – 50 и МТЗ – 52.



**Рисунок. Снятие двигателя в сборе:  
1 – кран-балка; 2 – схватка; 3 – двигатель**

На данном этапе оптимальным решением совершенствования методов преподавания «Начертательной геометрии. Инженерной графики», студентам является последовательное изучение Начертательная геометрия – 1 семестр, Инженерная графика – 2 семестр, с помощью графической системы AutoCAD, Компас, развивает навыки пространственного воображения, обеспечивает работу над чертежом, упрощает его понимание.

Внедряя в обучение новые системы, формы и методы, нельзя забывать, что основываться они должны на проверенных принципах научности, наглядности, доступности, специальности, активности студента при руководящей роли преподавателя. Всего этого и можно достичь при последовательном изучении инженерной и компьютерной графики.

Использование новых технологий позволяет ускорить процесс обучения студентов, но для этого необходимо не только знать компьютер и его возможности, но также иметь высокий уровень знаний непосредственно по всем изучаемым дисциплинам [2, 3].

Организуя, занятия со студентами, принимается во внимание не только свои дисциплины, но и задачи других предметов и в целом деятельность студентов как специалистов определенного профиля. Преемственность в осуществлении экспериментальной подготовки достигается, прежде всего, согласованностью с учебными планами и программами, но учитывая специфику будущей профессии, по завершению обучения по дисциплине студенты выполняют чертежи и схемы, напрямую связанные с их будущей профессией или специальностью. Проблемы обучения и воспитания студентов в нашей стране решается в соответствии с общей политикой в области подготовки специалистов.

В перечне дисциплин, изучаемых студентами, входят 2 аспекта -теоретический и практический. Теория и практика должны постоянно совершенствоваться, а уровень подготовки преподавателей – непрерывно повышаться. Без изучения дисциплины начертательной геометрии, инженерной и компьютерной графики нельзя представить любую технику и даже простейшие детали по любым специальностям. Прямое влияние на содержание образования оказывает современная тенденция усиления взаимосвязи всех дисциплин. Даже изучая в дальнейшем дисциплины, такие как физику, химию, материаловедение, нам на помощь приходит начертательная геометрия.

Основной недостаток современной лекции, который нам преодолеть - это, на наш взгляд, еще встречающаяся пассивность слушателей, а вернее - как бы предоставляемая им возможность пребывать во



время лекции в бездумном состоянии. Важны и получаемые во время лекции широкие сведения, расширяющие кругозор слушателей, стимулирующие способность быстро воспринимать новые идеи, оперативно их применять.

Одна из главных задач лектора - воспитать у слушателей интеллигентность, подвижность и остроту ума. Причем получаемую здесь общую культуру нельзя недооценивать даже в чисто практическом плане.

Доказательством многих теоретических положений начертательной геометрии и инженерной графики осуществляется посредством логических рассуждений. Графическое задание позволяет наглядно представить состояние вещества. Состав двухкомпонентной системы графически изображают с помощью отрезка состава.

Курс начертательной геометрии и инженерной графики с элементами конструирования, будет интересен и доступен студентам, когда они будут выполнять проекты зданий, сооружений, таких как – автозаправочная станция, станции технического обслуживания, и т.д. Реализация таких проектов позволит повысить не только качество графической подготовки студентов, что само по себе немаловажно, но и в целом профессиональные качества специалистов. Таким образом, занятия будут способствовать логическим связям с другими учебными дисциплинами.

Основные требования к занятиям по Начертательной геометрии и Инженерной графике - выбор такого содержания учебного материала и формы организации занятия, которые бы способствовали развитию активной познавательной деятельности студентов, привлечение их к творчеству и самостоятельности в решении научных и практических задач.

Методика тактично-специальной подготовки является наиболее важной составляющей в процессе подготовки агроинженера. Внедрение этой методики в учебный процесс необходимо для последующей плодотворной-инженерной деятельности специалиста. Студенты должны всегда видеть ведущую идею курса «Начертательной геометрии. Инженерной графики, ее связь с будущей практической профессиональной деятельностью, что придает графической работе жизненный характер, утвердить необходимость овладеть опытом профессиональной деятельности, свяжет будущих специалистов с практикой в жизни.

Профессионально значимыми государственными требованиями, предъявляемыми к выпускникам Аграрных вузов, является фундаментальностью подготовки, высокая квалификация в условиях непрерывного совершенствования техники, мобильности, навыки активной творческой деятельности. Уровень и качество графического образования специалиста являются одним из показателей общепрофессиональной и специальных переподготовок агроинженеров. В современных условиях, когда рост научно-технического прогресса характеризует постоянным совершенствованием и обновлением сельскохозяйственной техники, в центре внимания находится проблема повышения качества профессиональной подготовки студентов, повышение уровня их профессиональной компетентности [2, 3].

Одним из возможных путей развития компетентного подхода являются интерактивные методы обучения. В отличии, от активных методов, интерактивные ориентированные на более широкое взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и друг с другом на доминированной активности студентов в процессе обучения.

Начертательная геометрия Инженерная графика для студентов Агроинженерного направления служит теоретическим и практическим фундаментом для изучения обучения общетехнических и специальных дисциплин. На практических занятиях используются кейс-метод при выполнении эскизов деталей, входящих в сборочную единицу, рабочих чертежей деталей по чертежу общего вида [3].

Использование таких технологий дает положительный результат, способствует успеваемости, повышает интерес к предмету. Применение кейс – технологий, базирующей на привлечение студентов к активному разрешению проблем. Позволяет овладеть умением быстро ориентироваться в разнообразной информации, самостоятельно и быстро отыскивать необходимые для решения проблемы сведения, научится активно и творчески пользоваться своими знаниями, способствует развитию навыков самоорганизации деятельности, повышению уровня функциональной грамотности, формирование компетентности, направленное на достижение междисциплинарных результатов [4].

В связи с изменениями учебных планов с перестройкой учебного процесса преимущественно на самостоятельную работу, разработка дистанционного комплекса является особенно актуальным.

Значительно облегчает подачу нового материала современные мультимедийные технологии. Структура разработанного мультимедийного учебного курса содержит:

- теоретические разделы;
- практические разделы;
- элементы учебных курсов, требующие наглядной визуализации;
- элементы учебных курсов, требующей расширенной учебно– методической поддержки.

Для каждого из перечисленных элементов были определены наиболее приемлемые и эффективные мультимедийные формы: мультимедиа лекция; учебная презентация; видеоролик, демонстрирующий способы решения задач и основные приемы работы в графических программах; интерактивные методические и учебные пособия; электронные альбомы заданий и их решение; наглядные пособия в виде электронных плакатов; электронные справочник.

Все разработанные мультимедийные учебные пособия содержат иллюстрационный материал, отличающийся высокой степенью наглядности, решения геометрических задач и пошаговой инструкцией для их решения. ГОСы ставят перед преподавателем вузов сложную задачу – сформировать необходимые компетенции в условиях максимально сжатых сроков. Современная образовательная система представляет множество высокотехнологичных способов организации самостоятельной работы студентов это и дистанционные учебные курсы, электронные видео и аудио лекции, онлайн системы тестирования [5].

Современная подготовка специалистов ставит новые задачи в преподавании, а также выдвигает новые требования к конкурентоспособности выпускников на рынке труда. К таким требованиям относятся не только теоретические знания по данной дисциплине и практическое использование полученных знаний – это владение некоторыми компьютерными программами, AutoCAD, КОМПАС. К преимуществам технологий трехмерного моделирования относятся:

- улучшение зрительного восприятия,
- автоматизация и возможность изменения чертежей.

Непрерывная часть подготовки будущего инженера - навыки принятия обоснованных производственных решений. Выйдя из стен вуза, молодой специалист должен владеть этими навыками и быть готовым применить их в своей трудовой деятельности.

Условия современного производства требуют системного подхода к принятию инженерных решений. Это значит, что, проектируя тот или иной процесс или устройство, специалист рассматривает их во взаимосвязи с другими явлениями, а также учитывает результаты и последствия принимаемых им решений; анализирует ограничения, налагаемые на этот процесс или устройство реальными условиями, в которых они протекают или функционируют; получает в результате несколько вариантов решений и выбирает наиболее рациональное из них.

**Выводы.** Одна из важнейших задач в подготовке современного инженера - научить его творчески применять полученную информацию. Именно в процессе применения знания в области теоретических основ. Поэтому временной взрыв между получением теоретических знаний и их приложением должен быть минимальным. Если время упушено, о приобретенная эрудиция нередко оказывается мертвым капиталом: теоретические знания, полученные без упражнений и практики, непрочны. Преподавание «Начертательной геометрии. Инженерной графики» с использованием современных методов обучения существенно повышает качество образования и формирует профессиональные заключительные компетенции выпускников.

#### **Литература:**

1. Захаров Ю.А. Москинов В.А. «Основы пути повышения качества высшего образования». Университетское управление: практика и анализ – 2005 г. №1.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва, 1975. 231 с.
3. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования от деятельности к личности. Москва, 2001. 167 с.
4. Фисунова Л.В., Моисеева М.Н. Проблемы организации и проведения предметных олимпиад в высших учебных заведениях // Эпоха науки. 2017. №12. С. 212-215.
5. Фисунова Л.В., Моисеева М.Н. Формирование инженерного мышления у студентов 1 курса аграрного вуза при изучении дисциплины "Начертательная геометрия и инженерная графика // Современные научно-практические решения в АПК. 2017. Часть 1. С. 409-413.

Педагогика

УДК: 376.3

**магистр Мухтарова Резеда Амирзяновна**

Елабужский институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);  
**кандидат педагогических наук, доцент Газизова Фариды Самигуллиновны**

Елабужский институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);  
**старший преподаватель Нуриева Алесия Радиевна**

Елабужский институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга)

### **ОСНОВНЫЕ ЗАДАЧИ РУКОВОДИТЕЛЯ СОВРЕМЕННОЙ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются проблемы руководства современной дошкольной организацией. Актуализируются основные функции, задачи руководителя дошкольной образовательной организации. Анализируются взгляды отдельных ученых к основным характеристикам современного руководителя дошкольной образовательной организации. Обосновываются качества современного руководителя ДОО.

*Ключевые слова:* заведующий, функции, качества, детский сад, система, родители, духовно-нравственное, самокритика, самообразование, принцип воспитания, дошкольник.

*Annotation.* The article discusses the problems of leadership in a modern preschool organization. The main functions and tasks of the head of the preschool educational organization are updated. The views of individual scientists on the main characteristics of the modern leader of a preschool educational organization are analyzed. The qualities of the modern head of the DОО are substantiated.

*Keywords:* head, functions, qualities, kindergarten, system, parents, spiritual and moral, self-criticism, self-education, upbringing principle, preschooler.

**Введение.** В теории и практике дошкольного образования накоплен определенный опыт в решении проблем по подготовке кадров для ДОО. Многих ученых волнует проблема адаптации выпускников учебного заведения педагогического профиля. Исследования Т.А. Аксаковой, В. Назмутдинова, Седова В.П., Шакрова Р.Х. посвящены этой проблеме. Они считают, что успешная профессиональная адаптация создает предпосылки для профессионального развития педагога ДОО и, наоборот, неудачи могут породить сомнения в правильности выбора профессии педагога ДОО, уход с системы дошкольного воспитания.

Поэтому очень важно, для успешной адаптации нужен четкий маршрут, ориентир и имеющиеся достижения: стажировка молодого специалиста в ДОО, передовой опыт, опыт педагогической деятельности его передача, т.е. наставничество.

Также, проблема разносторонней подготовки педагога дошкольной образовательной организации обсуждается в научной и методической литературе, в трудах Гильманова С.А., Загвязинского В.И., Занкова Л.В., Касьяна А.А., Николина В.В., Повшедной Ф.В., Разумного В.А., Якиманской И.С. и др. Эти ученые обращают внимание и проблеме профессиональной компетентности педагога дошкольной образовательной организации.

Под профессиональной компетентностью ученые понимают способность эффективно решать практические задачи по социализации детей как развивающейся личности, созданию внутренних условий деятельностной интеграции личности в обществе за счет развития ценностных ориентаций.

**Изложение основного материала статьи.** В нашей стране, существует исключительная система дошкольного воспитания. Это не только по масштабам и количественному охвату, но и по уровню образовательно-воспитательной работы. Эта система должна быть действительной, руководство и контроль ДОО должен осуществлять специалист со знанием дела. В дошкольной образовательной организации эта функция реализуется заведующим детским садом.

Большая ответственность тех, кто руководит дошкольной образовательной организацией и осуществляет координацию воспитательных воздействий на детей.

Направлять деятельностью детского сада – дело сложное, требующее от руководителя ДОО педагогического мастерства и хозяйственных умений.

Как найти свое место в коллективе сотрудников? Как планировать и распределять свое время, чтобы ни одно из звеньев руководства учреждением не выпало из поля зрения? Что главное и самое важное в руководстве воспитанием? Как создать условия для творческого труда педагогов и всего коллектива сотрудников дошкольной образовательной организации, чтобы все с желанием, ответственностью отдавали свои силы и знания самому главному – воспитанию и обучению детей? Эти вопросы волнуют каждого руководителя современного дошкольной образовательной организации.

Заведующая руководит всей воспитательно-образовательной работой с детьми, а также повышением знаний педагогов, их культурно-духовным ростом, направляет работу технического персонала, обеспечивает создание материальной базы дошкольного образовательного учреждения, необходимый для радостной жизни детей, их полноценного развития и воспитания; следит за всей финансово-хозяйственной деятельностью дошкольной образовательной организации.

Глубокое знание педагогики, умение применять эти знания на практике - необходимые качества для руководителя дошкольной образовательной организации. Быть хорошим педагогом - это первостепенное достоинство заведующей ДОО, и оно не может и не должно подменяться административно-хозяйственными умениями. Деловитость – черта современного руководителя ДОО. Если заведующая обладает этим ценным качеством, то многосторонность руководителя дошкольным образовательным учреждением дается ей без трудностей, без потерь.

По нашему мнению, деловитость – это умение четко и творчески организовать свой труд и труд всех работников ДОО. Это создание обстановки, при которой возможно добросовестно выполнение каждым своих обязанностей без суеты и неразберихи.

Итак, каким мы видим руководителя современной дошкольной образовательной организации, какие черты, качества можно выделить?

Ученые по-разному подходят к этой проблеме, выражая различные точки зрения. Например, Омаров А.М. считает значимыми характеристиками: образованность и общая культура, знание предмета руководства, непрерывное самообразование и самовоспитание; волевые качества, умение действовать для достижения поставленной цели, мобилизация возможностей и ресурсов организации; конструктивность, которая обозначает умелое планирование личного труда, находить и выбирать основное звено, плодотворность и результативность работы; самоконтроль, который предполагает непрерывный учёт и проверку приобретенного в работе, на отдельных этапах, на заключительном этапе работы; важнейшие методы руководителя критика и самокритика.

Каким будет детство, от этого зависит вся дальнейшая жизнь маленького человечка, его становление и развитие как личности. Как считают педагоги дошкольных образовательных организаций, дошкольный возраст является фундаментом общего развития ребенка, стартовым периодом всех человеческих начал.

В г. Нижнекамске и районе работают более 200 образовательных организаций. Специалистами управления дошкольного образования Исполнительного комитета Нижнекамского муниципального района регулярно проводится рейтинг детских садов по итогам работы каждого года. В рейтинг входят все детские сады города и района. Они оцениваются с точки зрения условий, созданных для ребенка, педагогического состава и дополнительных услуг дошкольного учреждения.

Даже самые взыскательные родители могут найти детский сад, соответствующий их требованиям. Педагоги ДОО уверены, что детский сад незаменим в жизни ребенка. Это тоже маленькое общество, где ребенок проходит становление личности. И поэтому, каждый родитель должен выбрать дошкольное образовательное учреждение, близкое к семье по экономическим и образовательным цензам: его ребенку будет в этом ДОО комфортно и интересно.

Считаем, что незаслуженно отвергают традиционные детские сады с их принципом обучения через игру, наиболее близким психологии ребенка. В результате дети попадают в школу неподготовленными к жизни в свободном образовательном пространстве, не умеющими контактировать со сверстниками, не владеющими основами логического мышления. Это неблагоприятно сказывается на здоровье будущих школьников и на качестве получаемых ими знаний.

Сегодня государственные дошкольные организации внедряют новые технологии воспитания и обучения, новые программы, используют секторы дополнительных услуг.

Таким образом, каждая детская дошкольная образовательная организация приобретает индивидуальные черты. А значит, у родителей появляется возможность выбирать: какому детскому саду доверить своего ребенка.

В городе, и в районе все педагоги дошкольных образовательных организаций с успехом работают по новейшим программам проведения психологической, коррекционной работы, занятий познавательного цикла, духовного, нравственного, физкультурно-оздоровительного направлений.

Родители сегодня отдают предпочтение детским учреждениям определенного профиля. Для многих пап и мам принципиально важно качество предлагаемых образовательных услуг. Ими высоко ценятся занятия, способствующие развитию индивидуальных, интеллектуальных и физических способностей детей.

В дошкольных образовательных учреждениях кроме постоянного общения воспитателя с детьми, организуются целенаправленные формы общения:

- тематические занятия;
- беседы;
- утренники;
- конкурсы;
- ролевые игры;

- театральные представления и т.п.

В целях внедрения инновационных технологий в дошкольных образовательных организациях организовываются кружковые работы хореографии, игры на музыкальном инструменте, ИЗО, английского языка. Такие формы работы дают возможность уделять больше внимания одаренным детям, выявлению талантов. Дети дошкольных образовательных организаций г. Нижнекамска и района участвуют в различных музыкальных конкурсах, соревнованиях городского, регионального и Всероссийского уровней.

Некоторые детские сады работают с дошкольниками, применяя технологию узкой специализации: есть воспитатель по изобразительному искусству, воспитатель-хореограф, воспитатель-кукловод, драматург, педагог-психолог, музыкальный руководитель, обучающий детей игре на музыкальных инструментах, учитель татарского языка, учитель-логопед, воспитатель – физкультурный руководитель.

Увлекательные игры и развлечения на свежем воздухе, спортивные праздники совместно с родителями, микрогимнастика после сна, лечебный и профилактический массаж, разные виды закалывающих процедур под наблюдением медицинского персонала, приносят огромную пользу и радость детям.

В некоторых ДОО старшие воспитанники играют в шашки. Принимают участие в спартакиаде по шашкам среди дошкольников. Педагоги ДОО понимают, что здоровье детей зависит не только от физических особенностей, но и от условий жизни в семье, санитарной грамотности и гигиенической культуры родителей.

Поэтому в ДОО города и района проводятся дни, недели здоровья, работает семейный клуб для родителей.

Как одно из ключевых направлений ДОО рассматривается коррекционно-восстановительная, социально-личностная поддержка детей, функционирует единая система работы по искоренению речевых расстройств у детей 3- 6 лет.

Система охватывает весь воспитательно-образовательный процесс. Сложилась целая система работы по обучению татарскому языку в ДОО в условиях многоязычия, система кружковой работы и работа педагогов по данной проблеме в различных видах деятельности.

Основная задача современных ДОО на сегодня - выпустить ребенка не только здоровым, но и уверенным в том, что он будет отличным, успешным учеником в школе.

В школах города и района детей встречают с большим желанием, так как они приходят отлично подготовленными, самостоятельными и являются в дальнейшем опорой и лидерами в любых мероприятиях.

Опыт работы по обучению детей математике оказывает, что они очень любят учиться. Но слово «обучение» несет в себе идею труда, что, кажется, неуместно по отношению к маленькому человеку. В этом случае учение – это игра, которую нужно прекращать, прежде чем ребенок устанет.

**Выводы.** Таким образом, в дошкольных образовательных учреждениях главное - в ребенке необходимо воспитывать уверенность в собственных силы, любознательность. В понимании педагогов раннее обучение отвечает строгому требованию: не отнимать у детей детство, но удовлетворить любознательность, когда она у него проявляется.

Мы понимаем, что детский сад – есть первая ступень в общем образовании. Дошкольные работники должны научить ребенка:

- общаться с миром;
- иметь свое мнение и взгляды;
- любовь к людям, природе;
- формировать представление о том, что каждый из нас – часть большой человеческой семьи.

#### **Литература:**

1. Баранова А.В., Наумова Т.В. Современный руководитель дошкольной образовательной организации: имидж и профессиональные обязанности // Молодой ученый. - 2015. - №23. - С. 926-929.  
URL <https://moluch.ru/archive/103/23898/> (дата обращения: 07.10.2019).
2. Басаков М.И. Управление персоналом: конспект лекций. - Изд. 4-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 160 с.
3. Виноградова Г.А. Психологические основы управления педагогическими коллективами: учебное пособие. - Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2000. - 142 с.
4. Виноградова Н.А., Родионова Ю.Н. Методическая работа в ДОУ. Эффективные формы и методы. - М.: Айрис-Пресс, 2008. – 192 с.
5. Гончарова Н.Е. Теория управления: конспект лекций. – М.: Приор-издат, 2006. - 224 с.
6. Данилина Т.А. Должностные инструкции работников дошкольного образовательного учреждения: Практическое пособие для руководителей ДОУ. - М.: АРКТИ, 2006. - 94 с.
7. Езопова С.А. Менеджмент в дошкольном образовании. М., АСАДЕМА, 2003. – 142 с.
8. Колодяжная Т.П. Управление современным дошкольным образовательным учреждением: практическое пособие. - Часть 1. - М.: ЦГЛ, 2004. - 160 с.
9. Кричевский Р.Л. Если Вы руководитель...Элементы психологии менеджмента в повседневной работе. - 3-е изд. - М., 1999. – 402 с.
10. Кузнецова Е.Б. Инновации в управленческой деятельности руководителя ДОУ // Управление ДОУ. 2009. № 4. – С. 10-19.
11. Микляева Н.В. Инновации в детском саду. М.: Айрис, 2008. - 160 с.
12. Микляева Н.В., Микляева Ю.В. Правовые основы управления ДОУ. Практическое пособие. - М.: Айрис-Пресс, 2007. – 192 с.
13. Пугачев В.П. Руководство персоналом. - М., Аспект Пресс, 2008. – 416 с.
14. Управление персоналом: учебник для вузов / под ред. Т.Ю. Базарова, Б.Л. Ерёмкина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ЮНИТИ, 2006. – 560 с.
15. Фалюшина А.И. Зависимость стиля управления от степени зрелости коллектива // Управление ДОУ. - 2006. - №7. - С. 15-19.

УДК:373.24

**магистр Набоких Елена Викторовна**

Елабужский институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);

**старший преподаватель Нуриева Алеся Радиевна**

Елабужский институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);

**кандидат педагогических наук, доцент Миннуллина Розалия Фаизовна**

Елабужский институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга)

### ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПЕДАГОГОВ ДОО

*Аннотация.* Статья посвящена одной из актуальных проблем – профессиональному сопровождению развития ценностных ориентаций педагогов. Авторами статьи проведено исследование, направленное на выявление возможности эффективного сопровождения педагогов на примере городского методического объединения. В результате исследования разработан и апробирован комплекс мероприятий направленный на развитие профессиональных ценностных ориентаций у педагогов.

*Ключевые слова:* сопровождение, развитие, ценностные ориентации, педагоги, дошкольное образование, методическое объединение.

*Annotation.* The article is devoted to one of the actual problems – professional support of teachers' value orientations development. The author of the article conducted a study aimed at identifying the possibility of effective support of teachers on the example of urban methodical Association. As a result of research the complex of actions directed on development of professional valuable orientations at teachers is developed and approved.

*Keywords:* support, development, value orientations, teachers, preschool education, methodical Association.

**Введение.** Сегодня развитие образования можно характеризовать возрастанием приоритета человеческого фактора. Усиливается внимание к личности педагога, актуализируется необходимость его социально-нравственного развития.

В современном образовательном пространстве необходим педагог, который будет ориентироваться на базовые ценности своей профессиональной деятельности и способный к такому проектированию образовательной среды. Она предполагает возможность самоопределения, как для учащихся, так и для самого педагога.

Исследование вопроса специфики педагогического сопровождения развития профессиональных ценностных ориентаций педагогов в целом, и в частности педагогов ДОО, с каждым годом приобретает все большую актуальность и значимость.

Подобный интерес обоснован необходимостью работы над постоянным совершенствованием имеющейся системы. В этом проявляется актуальность настоящего исследования.

**Изложение основного материала статьи.** Педагог ДОО, занимающийся развитием собственных профессиональных ценностей и ориентиров, совершенствуется с каждым днем, тем самым, совершенствуя собственную работу с дошкольниками.

Данный процесс является чрезвычайно социально значимым, поскольку по его итогам можно судить о формировании будущего поколения.

Говоря о развитии профессиональных ценностных ориентаций педагога, нельзя не отметить точку зрения Л.А. Новоселовой, которая говорила о том, что при исследовании процесса профессионального становления чрезвычайно значимо обращать внимание на особенности самой трудовой деятельности, профессионального самоопределения, а также на вопросы оптимизации взаимоотношений с целью получения наиболее оптимального результата и на мотивы трудовой деятельности [2, с. 48].

Для проведения исследования всего для исследования было отобрано 100 педагогов ДОО, среди которых 50 состояли в числе контрольной группы, 50 – в числе экспериментальной группы.

С целью выявления исходного уровня профессиональных ценностных ориентаций педагогов ДОО был отобран ряд диагностических методик:

1. Методика «Ценностные ориентации» - М. Рокич.
2. Методика «Психологический портрет учителя» - Г.В. Резапкина.
3. Методика «Диагностика самоактуализации личности» - А.В. Лазукин (в адаптации Н.Ф. Калина).

Для чистоты проводимого исследования методики на контрольном и констатирующем этапах исследования были идентичными, число и состав испытуемых не менялись. Выбор предпочитаемых методик обосновывается спецификой профессиональной деятельности педагогов ДОО.

Также необходимо отметить, что каждый из опросников заполнялся в индивидуальном порядке.

Анализируя иерархию ценностей, становится очевидно, что наибольшим предпочтением пользовались такие критерии, как «честность», «смелость в отстаивании своего мнения, взглядов», «образованность», «независимость».

## Шкалы ценностных ориентаций

Шкалы	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Приоритетные ценности		
отношения с детьми	2	2
отношения с коллегами	1	1
собственные переживания	3	3
Психозэмоциональное состояние		
неблагополучное	3	3
нестабильное	1	2
благополучное	2	1
Самооценка		
позитивная	1	1
неустойчивая	2	2
негативная	3	3
Стиль преподавания		
демократический	1	2
либеральный	3	1
авторитарный	2	3
Уровень субъективного контроля		
высокий	1	2
не сформированный	2	1
низкий	3	3

Таким образом, становится возможным отметить, что некоторые характеристики шкал контрольной и экспериментальной групп оказались идентичными. Однако, при этом наблюдались определенные различия.

Рассмотрим по шкалам:

1. Приоритетные ценности.

В каждой из групп на первом месте идут «отношения с коллегами», что говорит о наличии групповой зависимости, которая может привести к занижению самооценки педагогов ДОО.

На втором месте в каждой из групп оказались отношения с детьми. Соответственно, можно говорить о том, что для испытуемых интересы и проблемы детей имеют значение, хоть и не первостепенное. На последнем месте оказались личные переживания.

2. Психозэмоциональное состояние.

В контрольной группе наблюдается преимущественно нестабильное психозэмоциональное состояние, в то время как в экспериментальной – благополучное. Данные показатели значительным образом влияют на качество работы педагога.

3. Самооценка.

Результаты по данной шкале оказались равными, как в контрольной, так и в экспериментальной группах. Большинство испытуемых в каждой из групп отметили позитивное самовосприятие. Благодаря подобному положению вещей становится возможным говорить о том, что такие педагоги смогут развить в детях чувство собственного достоинства.

4. Стиль преподавания.

Показатели данной шкалы оказались различными. Так, например, в контрольной группе преимущественное большинство педагогов предпочитают демократический стиль (педагог привлекает детей к принятию решений, прислушивается к их мнению, поощряет самостоятельность суждений, учитывает не только успеваемость, но и личные качества учеников), затем авторитарный (педагог использует свои права, не считаясь с мнением детей и требованием ситуации).

Главные методы воздействия – приказ, поучение). Наименьшим предпочтением пользуется либеральный (педагог уходит от принятия решений, передавая инициативу коллегам, родителям). В экспериментальной группе предпочтения по стилям выстроились следующим образом: либеральный, демократический, авторитарный.

5. Уровень субъективного контроля.

В контрольной группе данный показатель имеет высокий критерий, находится на первом месте. Это говорит о том, что педагоги готовы брать на себя ответственность за принятие решений, за то, что происходит вокруг.

На втором месте несформированный уровень субъективного контроля, а на третьем месте – низкий уровень. В экспериментальной группе показатели несколько иные. На первом месте - не сформированный, после высокий, а затем низкий уровни.

С целью совершенствования профессиональных ценностных ориентаций педагогов ДОО на примере работы городского методического объединения работников дошкольного образования была разработана программа, включающая комплекс из 10 занятий.

## Комплекс мероприятий по развитию ценностных ориентаций педагогов ДОО

№ занятия	Содержание
1	1. Упражнение 1 «Знакомство» 2. Упражнение 2 «Алфавит» 3. Упражнение 3 «Раскрой свое Я»
2	1. Упражнение 1 «Что значит для меня моя работа?» 2. Упражнение 2 «Мои профессиональные планы» 3. Упражнение 3 «Если я не прав»
3	1. Упражнение 1 «Письмо себе» 2. Упражнение 2 «Я и ребенок» 3. Упражнение 3 «Древо моей профессии»
4	1. Упражнение 1 «Пойми мои эмоции» 2. Упражнение 2 «Счастливый детский сад»
5	1. Упражнение 1 «Будем мы добрее» 2. Упражнение 2 «Отзовись эхом» 3. Упражнение 3 «Почувствуй меня»
6	1. Упражнение 1 «Творческая мастерская - 1» 2. Упражнение 2 «Музыка ветра» 3. Упражнение 3 «Космический корабль»
7	1. Упражнение 1 «Творческая мастерская - 2» 2. Упражнение 2 «Крокодил (профессии)» 3. Упражнение 3 «Мы знаем друг друга»
8	1. Упражнение 1 «Творческая мастерская - 3» 2. Упражнение 2 «Расскажи мне сказку» 3. Упражнение 3 «Давайте поговорим»
9	1. Упражнение 1 «Мой смысл» 2. Упражнение 2 «Мысли на листе» 3. Упражнение 3 «Читаем вместе»
10	1. Упражнение 1 «Здравствуй, письмо» 2. Упражнение 2 «Древо моей профессии - 2» 3. Упражнение 3 «Подведение итогов»

При выполнении комплекса упражнений на каждом из занятий ведущий должен следить за сохранением спокойного психоэмоционального состояния всех участников. Также необходимо следить за тем, чтобы все участники принимали участие.

После проведения комплекса мероприятий, направленного на развитие профессиональных ценностных ориентаций педагогов ДОО городского методического объединения работников дошкольного образования, было проведено повторное исследование педагогов ДОО экспериментальной группы с целью определения эффективности проведенных занятий.

Таблица 3

## Шкалы ценностных ориентаций (повторное)

Шкалы	Экспериментальная группа
<b>Приоритетные ценности</b>	
отношения с детьми	1
отношения с коллегами	2
собственные переживания	3
<b>Психоэмоциональное состояние</b>	
неблагополучное	3
нестабильное	2
благополучное	1
<b>Самооценка</b>	
позитивная	1
неустойчивая	2
негативная	3
<b>Стиль преподавания</b>	
демократический	1
либеральный	3
авторитарный	2
<b>Уровень субъективного контроля</b>	
высокий	1
не сформированный	2
низкий	3

Приоритетные ценности в отношении детей выросли, в то время как, приоритетные ценности в отношении с коллегами снизились. Собственные переживания остались неизменными.

Психоэмоциональное состояние осталось неизменным. Больше число баллов осталось у критерия «благополучное психоэмоциональное состояние», что свидетельствует о возможности педагогов продолжать продуктивную работу.

В данном случае все критерии также остались неизменными, что говорит о преимущественно положительной самооценке педагогов ДОО и их готовности работать с детьми с максимальной продуктивностью.

По критерию «стиль преподавания» произошли серьезные изменения. Наиболее предпочтительным стилем преподавания стал «демократический» вместо «либерального», на втором месте по предпочтению оказался «авторитарный» вместо «демократического».

На третьем месте оказался «либеральный» стиль преподавания вместо «авторитарного». Это говорит о том, что педагоги ДОО стали больше внимания уделять детям, обращая внимание на их интересы и потребности.

Показатель критерия «уровень субъективного контроля» изменился частично. Если ранее на первом месте была характеристика «не сформированный», то после комплекса мероприятий на первое место вышел показатель «высокий», что характеризует педагогов ДОО, как готовых брать на себя ответственность.

**Выводы.** Подводя итоги проведенного экспериментального исследования, можно говорить о том, что в целом показатели экспериментальной группы на контрольном этапе оказались выше показателей на констатирующем этапе, что говорит о продуктивности примененной программы.

Таким образом, проведенное исследование, позволило разработать и апробировать комплекс мероприятий, направленный на развитие ценностных ориентаций у педагогов. Методические объединения дошкольного образования необходимы для того, чтобы педагоги ДОО могли совершенствовать свои профессиональные умения, делились профессиональным опытом, находили ответы в спорных ситуациях и т.д.

Сопровождение педагогов в образовательном учреждении – это комплексный и целенаправленный процесс воздействия на объект с целью достижения определенных, заранее спрогнозированных результатов в соответствии с целями. Каждый руководитель ставит перед собой цель в профессиональном развитии педагогов своей организации. Надеемся, разработанный комплекс поможет развивать профессиональные ценностные ориентации педагогов дошкольных образовательных организаций.

#### **Литература:**

1. Барбашова Л.И. Развитие профессионально-ценностных ориентаций в педагогической деятельности учителя // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2014. № 10 (116). - С. 176- 181.
2. Кудашкина О.В. Развитие ценностных ориентаций педагога дошкольного образования на этапе вузовского обучения. Автореферат. 2010, Саранск. - 189 с.
3. Сунгатуллина Г.А. Ценностные ориентации и мотивационная сфера подростков и молодежи // Вестн. Московского ун-та. Сер.18. 2002 №3. - с. 158-164.
4. Тканова Т.А. Психолого-педагогическое сопровождение педагогов ДОУ в рамках реализации ФГОС ДО. Быхов. - 2013. - 9 с.
5. Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. - Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. - 203 с.
6. Методика «Психологический портрет учителя» - Г.В. Резапкина. Электронный ресурс: <https://vsetesti.ru/414/>
7. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) — Екатеринбург. В.С. Безрукова. 2000. Электронный ресурс: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/922834>
8. Панкратова Е.А. Профессионально - ценностные ориентации педагогов ДОУ. 2014. Электронный ресурс: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/upravlenie-dou/2014/04/07/professionalno-tsennostnye-orientatsii-pedagogov-dou-0>
9. Толковый словарь Ушакова. Д.Н. Ушаков. 1935-1940. Электронный ресурс: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/922834>

**Педагогика**

**УДК:378**

**доктор педагогических наук, кандидат юридических наук,  
доцент кафедры Нагоева Марина Аюесовна**  
Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)  
Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

### **САМООБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ**

*Аннотация.* В статье автором анализируются образовательные тенденции в условиях глобализации. Дается характеристика современного состояния электронного обучения. Автор изучает такую тенденцию как «дигитализация образования», ставшая ключевой тенденцией в современном образовании. Рассматриваются различные проблемы, связанные с онлайн-обучением в XXI веке. Автором изучены и охарактеризованы такие понятия как «неформальное образование» и «формальное образование».

*Ключевые слова:* самообразование, онлайн-обучение, дигитализация, неформальное образование, формальное образование.

*Annotation.* In the article the author analyzes educational trends in the conditions of globalization. The characteristic of the current state of e-learning is given. The author studies such a trend as "digitalization of education", which has become a key trend in modern education. Various problems related to online learning in the XXI century are considered. The author studied and characterized such concepts as "informal education" and "formal education".

*Keywords:* self-education, online learning, digitalization, non-formal education, formal education.



**Введение.** Ключевой парадигмой самообразования в нынешнем веке будет выступать то, что его развитие будет протекать под воздействием наиболее крупных образовательных тенденций в условиях расширения глобализации.

На протяжении последних лет на переднем плане в этом ряду находится электронное обучение (англ. E-learning), представленное в наши дни наиболее перспективной формой онлайн-обучения. Рассматривая её, необходимо отметить, что бурное развитие этой отрасли, пришедшее на первое десятилетие XXI века, обусловило собой ещё и интенсивный рост ее доходности. Так, только за 2015 год мировой оборот онлайн-обучения составил 107 млрд. \$, при этом, по словам некоторых экономистов, эта цифра серьёзно занижена, а отраслевой оборот приближается к 200-250 млрд. [1] При этом анализ отрасли показывает стабильную тенденцию роста на 10 % ежегодно, что позволяет констатировать, что при сохранении темпов роста к 2020-2025 гг. объёмы отрасли онлайн-обучения в мировом масштабе вырастут вдвое по сравнению с нынешними.

В рамках этой тенденции развития самообразования в глобальном масштабе можно выделить два типа стимулирующих рост факторов – внутренние и внешние. Первая группа факторов также может быть названа гуманитарной. XXI век не случайно назван веком пожизненного образования. Сегодня потребность в получении знаний является для многих не только насущной необходимостью для выполнения ими своих трудовых или деловых функций, но и постоянной личной потребностью. В свою очередь, внешними факторами выступают прогрессивная эволюция информационно-коммуникационных технологий и развитие электронных средств обучения. В этих условиях традиционная система образования испытывает и будет продолжать испытывать повышающееся финансовое и репутационное напряжение.

Таким образом, определив диджитализацию образования в качестве ключевой тенденции, мы встаем перед дилеммой – сможет ли свободно доступный через интернет e-learning стать формой самообразования, альтернативной обычному образованию? Однозначный ответ на этот вопрос дать сегодня затруднительно. У такого варианта развития событий есть и свои ярые сторонники и последовательные противники. Однако и те, и другие согласны с тем, что качественные и высокопробные электронные курсы, состоящие из лекций, семинаров и практических занятий, созданные профессиональными педагогами и IT-специалистами, апробированные в академических условиях и надлежащим образом утверждённые, могут стать существенным подспорьем в образовании студента, а в некоторых случаях выходом из проблемы невозможности, по разным причинам, обучаться очно. К тому же дальнейшая интеграция цифровых технологий в образование, по словам сторонников диджитализации, способна помочь избежать чрезмерной коммерциализации образования, где сегодня всё большее распространение получает модель «образовательное учреждение как бизнес-проект», что переводит стрелку вектора функционирования образования от распространения знаний и подготовки новых поколений граждан к «зарабатыванию денег».

Относительно тенденции диджитализации и дальнейшего развития e-learning самообразования имеет место и серьёзный скепсис. Так, журнал The Economist приводит в пример пилотную программу исследования, в соответствии с которой в американском городе Сан-Хосе в 2012 году учащимся университета и старших классов школ предложили на выбор возможность изучить курсы математики и статистики самостоятельно онлайн, на платформе Udacity, либо обучаться по традиционной модели. В пользу онлайн курсов сделали выбор около 30 % учащихся, при этом до конца курса дойти смогли только 18 % выбравших онлайн форму. По результатам анализа было заявлено, что персонализированное общение между учащимися и учителем является важнейшим залогом эффективного образования [2].

Эксперты выражают и другой род беспокойства относительно образования онлайн – возможность мошенничества, где вместо зарегистрированного учащегося заканчивают курс и сдавать экзамен будет третье лицо. Некоторые платформы и университеты хотя и преодолели эту опасность, вводя обязательную локальную экспертизу или проверяя личность пользователя различными технологическими средствами. Скепсис к такой форме обучения проявляют и студенты, аргументируя это тем, что работодатели будут с подозрением относиться к таким онлайн-дипломам. Действительно, нет никаких гарантий, что на рынке труда эти свидетельства всеми его актёрами будут признаны надлежащими документами.

Тем не менее, в университетских системах у кредитов, полученных на онлайн-курсах, та же самая академическая стоимость, как и у обычных аудиторных часов. Кроме того, в большинстве стран, работающих в этой системе кредитов, возможно даже перейти или обучаться в другом образовательном учреждении, сохраняя объём полученных кредитов по результатам прослушанных курсов. Сегодня за пределами США и некоторых других стран, чья система образования аффилирована с американской, эта система распространена не широко, хотя эксперты предсказывают быстрый прорыв в этом направлении в недалеком будущем.

Критическая риторика относительно образовательных платформ и общего представления об электронном онлайн-обучении часто включает в себя предупреждения о возможности потери выгоды от непосредственного взаимодействия между учителем и учеником. Однако в пике таких утверждений сторонники диджитализации утверждают, что дистанционное обучение даёт учащимся уникальную возможность – учиться на курсах у тех преподавателей, лекции которых ни один из них не смог бы, по разным причинам, посещать в реальной жизни.

Рассматривая вопрос электронного онлайн-самообучения, аналитики сегодня в основном обращаются, с целью его оценки, либо к промодулям конкретных проектов, либо к представителям академического сообщества. Совсем немного обращений к той категории заинтересованных лиц, которая наиболее плотно и непосредственно взаимодействует с контентом онлайн курсов, – к учащимся. Попытаемся дать характеристику этой тенденции с позиций пользователя. Центральными вопросами для пользователя, определяющими его решение – подключаться или не подключаться к какому-либо образовательному онлайн проекту, выступают следующие тезисы:

1. Финансовые условия распространения информации – бесплатно, частично платно, платно.
2. Удобство программного интерфейса – простота использования, техническая доступность и т.п.
3. Наличие в курсе именно той информации, которая пользователю конкретно нужна.

В подтверждение важности этих параметров, в 2012 году профессорами информатики Стэнфордского университета Эндрю Ёном и Дафной Коллер был основан Проект в сфере массового онлайн-образования, получивший название «Coursera» [3]. На этой образовательной площадке было объединено, на ноябрь 2014 года, 10 млн. пользователей и 844 курса от 108 образовательных учреждений (<https://www.coursera.org/browse>). При этом сами курсы – бесплатны, а вот книги, которыми следует

пользоваться для их наиболее полного освоения, – в платном доступе, по условиям авторского права и пользовательского соглашения.

Однако и такой подход устраивает далеко не всех. Годом позже известный специалист в области философии и теории обучения профессор Леуvenского университета (Бельгийский Брабант) Люк де Брабандере выступил с онлайн курсом под названием «Чему менеджера может научить философия?». Этот курс сначала получил свое местоположение в системе Google- hangout, а позже был расположен на площадке MOOC [4]. Курс получил признание онлайн-сообщества, которая, по словам автора, в наибольшей степени подходит для современных интернет-пользователей, поэтому именно такая форма и была избрана. В её рамках традиционные формы обучения, экстраполированные в онлайн форму (видеолекции, вебинары и пр.), дополнялись все более новыми формами информационного взаимодействия в рамках сообщества слушателей курса, внутри которого, фактически, осуществлялась взаимопомощь по его освоению.

Однако не только бесплатные курсы привлекают сегодня пользователей. Указанные выше площадки, такие как Coursera, MOOC, Open2study и edX, предлагают в том числе и платные курсы, где оплата производится в разных формах. Так, как уже упоминалось выше, сами курсы «Coursera» являются бесплатными, а оплата взимается за электронные книги, необходимые для их освоения. Она составляет в среднем 49 \$. На площадках Open2study и edX имеются и полностью платные курсы, стоимостью от 50 до 200 \$.

По иному пути пошли организаторы площадки MOOC, где в конце каждого курса необходимо сдать экзамен и получить сертификат, что тоже оплачивается. Так, сертификат об окончании курса в PDF формате стоит 15 \$, а в печатном виде – 90 \$.

Такой подход также имеет как сторонников, так и противников. Первые заявляют, что оплата стимулирует учащихся, которые, желая вернуть затраченные деньги в виде знаний и умений, будут работать над освоением курса существенно более интенсивно и эффективно. Вторые обвиняют создателей таких платных курсов в жажде наживы, а формы бесплатных курсов – в скрытой рекламе и в том, что это инструмент по затягиванию пользователей в платные зоны. На взгляд диссертанта, и та и другая точки зрения имеют под собой основания, но тенденцию к дальнейшему расширению онлайн обучения сегодня отрицать нельзя. Скорее всего, в рамках этой сферы будут иметь место и платные и бесплатные курсы, между ними будет усиливаться конкуренция и кто в ней победит – сказать трудно.

К онлайн e-learning как тенденции развития образования в условиях глобализации тесно примыкает такая сфера как неформальное обучение. Она содержит в себе сразу несколько векторов развития глобальной образовательной системы. Охарактеризуем их кратко.

Главное отличие неформального образования от формального, как отмечают сегодня, заключается в том, что планирование последовательности, темпа, скорости и глубины обучения в рамках формальной модели задаётся вышестоящими официальными лицами, решения которых учащийся может изменить исключительно явочным порядком, на свой страх и риск. В рамках развивающейся сегодня модели неформального образования всё вышперечисленное является прерогативой самого учащегося либо отдаётся на откуп его личному соглашению с конкретным преподавателем, с которым он работает дистанционно.

В этих условиях на передний план выходят формы образования онлайн, которые могут быть даже и не связаны с участием в каких-то онлайн курсах, а реализовываться путем самообразования, на основе самостоятельного поиска информации при навигации Интернет. По данным института Gallup, такую форму получения дополнительных знаний реализует сегодня до 94 % сотрудников [5]. Реагируя на это, на площадке MOOC в 2015 году предложили курс MBA, основанный, практически полностью, на формах и моделях самообразования «Пройди MBA самостоятельно» [6]. 356.Fenzi F.A. Do-It-Yourself MBA? URL: <http://www.inc.com/francesca-fenzi/diy-mba-yes-you-can-do-that.html> В его рамках посредничество менеджеров между слушателями курса и преподавателями сведено к минимуму. Слушатель сам определяет последовательность изучения курсов, сам взаимодействует с читающими их преподавателями. Центральным вопросом для него выступает набор необходимого количества кредитов и фьючерсов, для того чтобы пройти итоговые испытания и получить сертификат MBA. По этому же пути пошел известный промоутер онлайн образования Виктор Саад, продвигающий сегодня проект магистратуры «The Leap Year Project», основанной на самообразовании практически полностью [6].

Одной из наиболее интенсивно развивающихся тенденций в неформальном образовании выступает сегодня использование мобильных телефонов и соответствующих программных приложений. С внедрением платформы Web 2.0 в неформальном образовании началась «эпоха Возрождения», появились новые способы получения знаний, получившие название «электронное обучение». Большинство людей пользуется смартфонами, планшетами, ноутбуками и другими переносными устройствами. В ходе использования их в образовательных целях и для повышения продуктивности появился новый тренд – «мобильное обучение». Такая форма помогает преподавателями сделать занятия в классах более вариативными и предоставляет новые возможности для взаимодействия.

Подкаст – один из самых популярных методов электронного обучения: так называется цифровой аудиофайл, который можно загрузить из Интернета на компьютер или переносное устройство. Как правило, существуют целые серии таких файлов, которые автоматически рассылаются подписчикам. «Informal Education», созданный Келси Норманом, является одной из наиболее распространенных систем подкастов в сфере образования. Для неё не важно – какой смартфон Вы используете. В любом устройстве Вы можете выбрать необходимый вам виртуальный источник информации: Wikipedia, Wikipanion, Wolfram Alpha, World factbook, Kindle или TED. Именно в их рамках к вашим услугам огромные массы знаний, передаваемые прямо на телефон.

С развитием ИК-технологий на новые горизонты развития вышло так называемое игровое обучение. Доказано, что игра была первой формой обучения с древнейших времен, практически с начала существования рода человеческого. Узнавание нового протекает более эффективно, если знания можно визуализировать и озвучить, ведь изображения и звуки стимулируют наш разум существенно больше, чем сухие учебники. Такое наблюдение привело к созданию Геймификации – использования элементов дизайна современных компьютерных игр в не игровых контекстах! Анализ популярных игр, таких как World of Warcraft, DOTA и Minecraft, привел к созданию на их движках таких учебных проектов как «В поисках обучения» (англ. Quest to learn), Mozilla Open Badges Project, Arden, Knewton Math Readiness и некоторые другие.

В их рамках фактически сохранена традиционная форма обучения, когда для перехода на новый учебный (игровой) уровень необходимо получить новые знания, реализовать их на практике и продвигаться в своем развитии далее. Исследования, проведенные в Массачусетском технологическом институте, свидетельствуют о том, что в игровом обучении учащиеся демонстрируют постоянство в освоении материала, принимают на себя риск, показывают более высокое внимание к деталям и решению проблем, то есть реализуют все те аспекты поведения, которые идеально были бы продемонстрированы в обычной школе (The introduction to The Education Arcade at MIT).

В этом же направлении EDU или EGC (Образовательное Игровое Сообщество) стремится способствовать распространению обучения, основанного на игре. Его члены полагают, что у многих геймеров есть необходимые навыки, которые могут способствовать формированию будущей модели образования, основанной на обучении в игре. Однако объединить игровой опыт и реальность совсем не просто. Зададимся вопросом – сможет ли студент-медик провести операцию больному, если он проводил её исключительно на виртуальном симуляторе? Поэтому следует констатировать, что в таких специфических областях как медицина или, например, металлургия виртуальные игровые формы обучения могут существенно оптимизировать процесс усвоения знаний и выработки навыков, но абсолютизированы быть не могут.

Тем не менее, описываемые игровые формы обучения развиваются сегодня с повышенной интенсивностью. Наиболее крупными проектами здесь выступают Wikitude, Anatomy 40, Mybrana и Microsoft HoloLens. Также можно приобрести Google cardboard, который создаст, при наличии специального программного обеспечения, полную иллюзию виртуальной реальности и обеспечит достаточно качественное обучение с ее помощью.

**Выводы.** Обобщая представленные тенденции, следует констатировать, что в будущем наш подход к образованию, безусловно, изменится. Уже сегодня смартфонами и представляемыми ими функциями намного успешнее многих взрослых пользуются маленькие дети. То же самое относится и к планшетами, и к другим устройствам, которые уже имеют хождение или скоро появятся. В этих условиях виртуализация самого человека и, как следствие, такого ключевого процесса в его жизни как обучение будет только расширяться. Какие тенденции из представленных станут господствующими, нам покажет не такое уж и далекое будущее...

#### **Литература:**

1. McCue T.J. Online Learning Industry Poised for \$107 Billion In 2015 // Forbes, 2016, Aug.
2. Thrun S. Teaching tomorrow // The Economist, Technology Quarterly: Q3 2015. URL: <http://www.economist.com/news/technology-quarterly/21662654>.
3. Anders George Coursera's Huge Online Classes Roar Into Brazil, India and China // Forbes, 2012, Aug.
4. URL: <https://www.mooc-list.com/course/strategy-what-managers-can-learn-great-philosophers> (Date of the application: 05.03.2018).
5. URL: <http://www.gallup.com/Search/Default.aspx?s=&p=1&q=selfeducation&b=Go> (Date of the application: 03.03.2018).
6. Saad Victor The Leap Year Project: Learning to Risk & Risking to Learn. Self-Published, 2013. 176 p.

**Педагогика**

**УДК:378**

**доктор педагогических наук, профессор кафедры Нагоева Марина Аuesовна**

Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)

Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик);

**старший преподаватель кафедры Журтов Астемир Билялович**

Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)

Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

### **К ВОПРОСУ О СПОСОБАХ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Аннотация.* Статья посвящена выявлению способов активизации учебной деятельности путем исследования ее основных составляющих, и выработке на их основе оптимальной модели эффективной организации учебной деятельности. Рассматривается внутренняя структура самого процесса деятельности как субъектно-объектного образования и ее коллективную составляющую. Авторы анализируют наиболее благоприятные условия для формирования профессиональных умений и подчеркивают обязательное наличие непрерывности в образовании.

*Ключевые слова:* учебная деятельность, инструментарий, профессионализм, умения, навыки, способности.

*Annotation.* The Article is devoted to the identification of ways to enhance educational activities by studying its main components, and the development on their basis of the optimal model of effective organization of educational activities. The internal structure of the process of activity as a subject-object education and its collective component is considered. The authors analyze the most favorable conditions for the formation of professional skills and emphasize the mandatory existence of continuity in education.

*Keywords:* educational activity, tools, professionalism, skills, abilities.

**Введение.** Проблема становления специалиста, обличающего определенным уровнем квалификации, развитие способностей и личностных качеств - основная задача высшей школы. В качестве инструмента этого процесса рассматривается учебно-воспитательный процесс, однако, как показывают практика и специальные исследования, однозначной зависимости между обучением, воспитанием и развитием нет. Передовые педагоги всех типов учебных заведений от общеобразовательной школы до вуза ведут настойчивый поиск форм и методов учебно-воспитательной работы, стимулирующих процессы психического, личностного, морально-нравственного развития [1]. При этом иногда забывают о том, что все эти направления развития должны быть подчинены единой задаче формирования гражданина и творца. Такое развитие может обеспечить лишь труд и потому в центре внимания должно быть профессиональное развитие.

Мы постоянно сталкиваемся с тем фактом, что труд как средство обучения и воспитания далеко не всегда себя оправдывает. Это противоречие заставляет постоянно возвращаться к вопросу о факторах онтогенетического развития. Основным фактором развития является деятельность, и поэтому так важно понять ее внутреннюю структуру, взаимодействие элементов и характер влияния на человека, развитие его качеств.

**Изложение основного материала статьи.** Для развития и активизации процесса деятельности можно сознательно и целенаправленно организовать учебно-воспитательную работу на разных этапах непрерывного образования.

Первое положение, которое следует уяснить, состоит в том, что деятельность есть сложное субъектно-объектное образование, в котором каждый ее элемент одновременно относится и к объекту и к субъекту. Вопрос о двойственной сущности деятельности был сформулирован многими учеными. Они обращают внимание и на вторую особенность - коллективный характер деятельности. Это положение также считается аксиомой, однако в структуре деятельности коллективный ее характер не находит отражения. Более того, при рассмотрении учебной деятельности обычно акцентируется внимание на индивидуальном характере познавательных процессов, ведутся упорные поиски стимуляции познавательной активности индивида и формирования ее мотивации [2].

Рассматривая человеческую деятельность обращается внимание на двойственность ее процесса и результата. Двойственность процесса заключается в единстве двух его проявлений - производства и потребления, или более точно, - производительного потребления и потребительного производства. Производя, мы обязательно что-то потребляем - материалы, инструменты, собственные силы, а потребляя, либо воспроизводим то, что уже существует, либо создаем новое. Это могут быть как предметы, так и принципиально новые знания, технология и т. д. В процессе обучения мы обычно ограничиваемся простым воспроизводством уже имеющегося знания и опыта [3]. Формирование человека, готового к преобразованию уже имеющегося у него интеллектуального и деятельностного опыта, сложившийся учебный процесс не предусматривает. Поэтому становление творческого человека часто оказывается порождением реального бытия, не имеющего прямого отношения к будущей профессиональной деятельности и нередко уводящего молодежь в сторону от того, чему ее учат.

Двойственность результата деятельности состоит в том, что, с одной стороны, человек воспроизводит или производит предметы духовной и материальной культуры, становящиеся достоянием человечества. С другой стороны, в процессе деятельности человек преобразует самого себя, усовершенствует свою способность жить в обществе и действовать. То, какими мы при этом становимся, зависит от соотношения производства и потребления в осуществляемой нами деятельности [4]. Деятельность, осуществляемая в форме потребления, обеспечивает возвращение живого бытия способностям и качествам человека, а в форме производства - творческое преобразование мира и себя, их развитие. Именно поэтому важно, чтобы мы не ограничивали молодежь заучиванием и воспроизводством известного, а учили ее производить новое и вместе с нею учились сами. Только началом пути можно разрешить, казалось бы, неразрешимую проблему «отцов и детей».

Анализ деятельности как структурного целого позволяет выделить в ней три взаимосвязанных и взаимозависимых элемента. Первый, по поводу которого сегодня существует единство исследователей, - это предметность деятельности. Беспредметной деятельности не бывает, другое дело, что предмет может быть различным, в том числе и идеальным. Содержание предметности, как и вся деятельность, имеет два слоя: объективный и субъективный. Объективный слой составляет содержание деятельности, ее цели, предмет, преобразуемый в продукт.

Современный педагогический процесс обучения и воспитания связан с овладением необходимостью усвоения большого объема разрозненной информации и сложностью активизации процесса из-за абстрактности усваиваемого материала [5]. Стимулировать этот процесс может только понимание практического смысла теории, которое может быть достигнуто, с одной стороны, через введение абстрактного теоретического материала в контекст практической деятельности, с другой - через переход к самообразованию, стимулируемому познавательной потребностью.

Второй элемент деятельности составляет инструментарий, без которого невозможно что-либо сделать с предметом. В плане объектном это инструментальная вооруженность деятельности: принципы и методы, средства, приемы и операции преобразования, то есть технология деятельности. Она представляет собой материализованный опыт человечества, которым, вступая в деятельность, должен овладеть индивид. Но каждый конкретный человек овладевает лишь частью человеческого опыта и потому применительно к нему можно говорить только о его личной инструментальной вооруженности, то есть способности человека к действию, обеспеченной системой приемов действия и поведения и внутренними психическими механизмами их осуществления. Говорить о единстве инструментальной вооруженности, и то достаточно условно, можно только применительно к тому общекультурному инструментарию, который рассматривается как обязательный в данном обществе. Ее содержание и, главное, - качество определяются содержанием освоенной человеком деятельности и типом работы с материалом.

Построение обучения с опорой на освоение инструментария является привлекательным, особенно при практической подготовке. Активизировать процесс усвоения, когда имеешь дело с процессом «делания», относительно просто. Но в то же время есть опасность ограничения прагматическим подходом и отсутствием широких познавательных интересов.

Третий элемент структуры деятельности - самоорганизация - обусловлен ее коллективным характером, той организацией, которую предписывает технология. И предметность, и ее инструментарий должны быть приведены в действие. Такой движущей силой выступают коллектив и человек, которые для этой цели должны самоорганизоваться. Самоорганизация коллектива - объективный ее слой - установление системы отношений между членами работающей группы, обеспечивающих ее готовность к совместной деятельности. Она предполагает определение целей, установление норм-требований, регулирующих действия, поведение и выбор оценок-санкций, положительных и отрицательных. Самоорганизация активности индивида - субъектная сторона самоорганизации. Она складывается из личного смысла, саморегуляции психологических актов и психических процессов, ответственности, стимулирующей наиболее полное раскрытие способностей, проявление инициативы и творчества. Поэтому важнейшим условием активизации познавательной деятельности является чувство ответственности, которое формируется именно в условиях

коллективной деятельности.

Отсюда идет возросшее в последние годы внимание к коллективным формам организации учебной деятельности. Вне всякого сомнения, учебная деятельность является процессом сугубо индивидуальным, а вот формирование стимулов к познанию, контроль качества и коррекция результатов, – общественным. Поэтому активизация учебной деятельности должна начинаться с формирования учебного коллектива, его самоорганизации в соответствии с той целью, которая стоит перед коллективом. В профессиональном учебном заведении такой целью является подготовка к предстоящей трудовой деятельности, формирование себя как специалиста, субъекта деятельности. Качество специалиста как субъекта деятельности зависит от того, на каком уровне он владеет всеми элементами структуры деятельности.

Первый уровень – обученность, то есть воспроизведение зафиксированных в общественном опыте приемов действия и поведения, их закрепление в виде знаний, навыков, привычек. Это означает, что освоение деятельности должно начинаться с простого присвоения всего лучшего, что накоплено человечеством, перевода его в систему установок и автоматизмов, не требующих постоянного сознательного контроля [6]. Отбору такой системы навыков и их отработке при профессиональном обучении должно быть уделено самое серьезное внимание, так как эта система, с одной стороны, должна быть достаточна, с другой – универсальна. Перегрузка образцами действий и поступков, подлежащих точному воспроизведению, вредна, так как ведет к стереотипии поведения и остановкам в развитии.

Есть источник активизации этого процесса и учебно-познавательной деятельности. Это условия, в которых осуществляется действие. Как бы мы ни стремились к точному воспроизводству условий предметного действия, всегда возможны какие-то их непредвиденные изменения, которые, кстати говоря, в учебном процессе могут сознательно и целенаправленно инсценироваться. Система таких «инсценировок» – один из важнейших методов активизации познавательных процессов, который может использоваться не только при обучении, но и на зачетах и экзаменах.

Осознание характера возникших отклонений в привычных, стабильных условиях, поиск возможностей использования уже известных приемов действия, их приспособление к новым условиям, создание на их основе новых вариантов действий – все это невозможно без интеллектуальной и практической активности обучаемого. Хорошо, когда с такими «вариациями на тему» обучаемый справляется самостоятельно, но он может их просто не заметить и оказаться в тупике: «все делаю правильно, а ничего не получается». В таких ситуациях необходимы не столько помощь, сколько руководство со стороны педагога. Его задача – активизировать самостоятельную деятельность обучаемого по поиску отклонений в условиях, навести его на размышления по поводу причин неудачи, а в случае необходимости принять участие в обсуждении создавшейся ситуации, сохраняя, однако активность за студентом.

Формируемые в этом случае способы действия имеют многозначный характер и могут быть названы умениями. Этот второй, более высокий уровень готовности человека к деятельности следует рассматривать как умелость. Она представляет собой саморегулируемое социальное и трудовое поведение, сформированное в процессе использования знаний, навыков, привычек в новых, нестандартных условиях. Становление умелости является свидетельством еще одного преобразования готовности человека к деятельности – он становится ее субъектом, что означает, что он приобрел способность ориентироваться в условиях, выбирать необходимые и адекватные способы действия, организовывать деятельность как целое, то есть он может не только включаться в уже функционирующие процессы, но и строить деятельность самостоятельно.

Механизмом, обеспечивающим функционирование умений, является динамический стереотип, представляющий собой сложную систему стереотипов. Поэтому умение не может строиться на пустом месте – нужны достаточно прочные базовые навыки. Это положение необходимо учитывать в учебной работе, особенно при использовании методов проблемного обучения.

Формирование умелости – основная задача профессиональной подготовки. Ее отсутствие – свидетельство функциональной неграмотности работника: ему нельзя поручить самостоятельную работу и, следовательно, нужно еще учить в условиях производства.

Разрешить противоречие между изучаемой теорией, которая во многом кажется студенту не имеющей практического смысла, и практикой, о которой они имеют весьма смутное представление, можно только при достаточно раннем знакомстве с сущностью профессиональной деятельности. Во многих случаях решить эту проблему можно только с помощью учебного моделирования. Оно должно распространяться как на теоретический курс, знакомящий с сущностью профессиональной деятельности, так и на лабораторно-практические занятия, позволяющие «проигрывать» все ее основные моменты с помощью проблемных ситуаций, деловых игр, практических заданий. В качестве завершающего этапа учебного моделирования целесообразно использовать выполнение общественно значимого практического задания. В проводимом эксперименте в качестве такого задания используется выпуск учебной газеты.

В учебной работе, направленной на формирование мастерства, акцент делается, несомненно, на работу, так как здесь решающее значение принадлежит самообразованию. В этих условиях основные усилия преподавателя по активизации работы по профессиональному становлению будущего специалиста связаны с руководством, осознанием своих сильных и слабых сторон, выбором направления специализации и самосовершенствования. Эта работа обычно проводится на 4-5 курсах и должна завершаться рекомендациями относительно наиболее подходящей должности и основных направлений самосовершенствования (самообразования в период самостоятельной работы).

Осуществить такое руководство преподаватель может только при собственном высоком уровне профессиональной квалификации, и как специалиста, и как педагога. А это означает, что использование активных методов обучения, обеспечивающих профессиональное развитие будущих специалистов, предполагает постоянное совершенствование квалификации самого преподавателя, выход его на высшие уровни профессионального развития – творчество и предвидение.

**Выводы.** Разработка активных методов обучения значима не только как условие и средство повышения качества учебного процесса, но и как условие профессионального роста самого преподавателя.

Применительно к какой бы профессии мы ни стали рассматривать этот процесс, окажется, что наиболее благоприятные условия для развития творческих возможностей специалиста создаются на этапе самостоятельной деятельности с ее неотъемлемой особенностью – необходимостью решать новые, нестандартные задачи. Потребность производства в таких постоянно развивающихся специалистах поставила на повестку дня вопрос о создании системы непрерывного образования.

Задача же непрерывного образования, с одной стороны, в том, чтобы уже в период обучения поставить будущего специалиста на путь профессионального развития - движения от изученности к умелости и мастерству. С другой в том, чтобы обеспечить условия для повышения квалификации специалиста по самым разным направлениям. Так, для преподавателя это может идти по линии повышения педагогического мастерства, его квалификации как специалиста в определенной области знаний, наконец, повышения уровня его общей культуры. Все эти направления одинаково важны и в каждой профессии их обязательно несколько.

#### **Литература:**

1. Ледовская Т.В. Общая характеристика психологической структуры учебной деятельности у студентов с разными показателями успешности учебной деятельности. // От истоков к современности 130 лет организации психологического общества при Московском университете: Сборник материалов юбилейной конференции. 2015. С. 240-242
2. Зимняя И.А. Учебная деятельность как специфический тип деятельности. // Инновационные проекты и программы в образовании. 2014. № 1. С. 3-14.
3. Игнатьева В.Л. Учебная деятельность с точки зрения теории деятельности. // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2012. № 649. С. 63-71.
4. Нагоева М.А. Самоподготовка – важнейший компонент работы преподавателя. // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-1. С. 203-205.
5. Федорова М.А. Дидактическая характеристика соотношения понятий «деятельность», «учебная деятельность», «учебная самостоятельная деятельность». //Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2010. № 1. С. 136-151.
6. Ахметов М.А., Мусенова Э.А. Техники управления учебной деятельностью учащихся. // Инновационные проекты и программы в образовании. 2010. № 2. С. 9-13.

**Педагогика**

**УДК:378**

**доктор педагогических наук, профессор кафедры Нагоева Марина Ауесовна**  
Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)  
Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик);  
**преподаватель кафедры Кучмезов Расул Абдулмуталифович**  
Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)  
Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

### **ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ НАУЧНЫХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПОСОБОВ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВУЗЕ**

*Аннотация.* В статье авторами анализируются проблемы связанные с совершенствованием научно-методического уровня преподавания в вузе и выработке эффективных методов, направленных на развитие творческих способностей у будущих специалистов. Авторы изучают проблемы, возникающие при анализе качества преподавания, и обращают внимание на необходимость проведения регулярных опросов студентов на тему оценки профессионализма преподавателей. Обращается внимание на слабую экономическую подготовку будущих специалистов и подчеркивается наличие острой необходимости в просвещении всех преподавателей по проблемам экономики и издании новых методических пособий по данному направлению.

*Ключевые слова:* качество образования, творческие способности, профессиональная подготовка, самоподготовка.

*Annotation.* In the article the authors analyze the problems associated with the improvement of scientific and methodological level of teaching at the University and the development of effective methods aimed at the development of creative abilities of future specialists. The authors study the problems arising in the analysis of the quality of teaching, and pay attention to the need for regular surveys of students on the topic of assessing the professionalism of teachers. Attention is drawn to the weak economic training of future specialists and emphasizes the urgent need to educate all teachers on the problems of Economics and the publication of new manuals in this area.

*Keywords:* quality of education, creativity, professional training, self-training.

**Введение.** Трансформационные процессы, вызванные реформированием социально-политической системы страны из-за внедрения в общество демократических принципов, в свою очередь, поставили перед высшими учебными заведениями необходимость коренного пересмотра существующих на данный момент основополагающих принципов профессиональной подготовки и воспитания специалистов, способных правильно обрабатывать и анализировать информацию. От будущих специалистов в наше время требуется также умение оценивать те или иные явления и на основе научного анализа, и коллективного мнения принимать правильные решения.

Проведя анализ документов, показывающих процесс перестройки системы образования в России, мы видим, что на данный момент, первоочередное внимание в системе высшего и среднего специального образования уделяется проблеме развития творческих способностей у обучающихся. Большинство учебных заведений для достижения данной цели совершенствует саму систему развития творческих способностей у студентов [1]. В качестве основного инструмента для достижения данной цели, учебные заведения обращают большое внимание на развитие творческих способностей будущих специалистов на основе дальнейшого совершенствования самостоятельной работы студентов; их неперемногого участия в научных исследованиях, в реальных проектных и конструкторско-технологических разработках; применения активных форм и методов обучения.

**Изложение основного материала статьи.** Особую актуальность в современной системе образования будущих специалистов приобретают вопросы их идеологического воспитания. Решение этой проблемы возможно при условии органичной связи общественных наук со специальными предметами и конкретным производством. Само по себе это положение не новое, но оно требует нового переосмысления, применения прогрессивных форм и методов воспитания и обучения [2].

В условиях проводимой в настоящее время аттестации вузов, в процессе которой проверяется качество знаний у студентов, актуальным становится вопрос методического обеспечения системы текущего контроля знаний.

Совершенствование научно-методического уровня преподавания требует проведение периодических опросов студентов по анкете «Преподаватель глазами студента». Результаты анкетирования, даже в силу определенного несовершенства содержания самой анкеты, позволяют принимать конструктивные решения каждому преподавателю. С помощью данной анкеты вполне возможно выявить рост уровня педагогического мастерства преподавателей.

Для большинства различных специальностей, согласно отзывам предприятий о качестве подготовки специалистов в вузе, наиболее характерны следующие недостатки:

- недостаточное внимание к общественно-политической активности будущего специалиста;
- слабая практическая подготовка;
- слабая общественно-политическая активность;
- низкая экономическая подготовка по инженерным специальностям.

Последний факт подтверждается и тем, что большинство руководителей предприятий проявили слабую экономическую образованность в условиях экономического развития, а многие просто растерялись. Проблема повышения уровня экономической подготовки специалистов для всех специальностей сегодня выходит на передний план организации научно-методической работы в вузе [3]. Здесь и вопросы просвещения всех преподавателей по проблемам экономики, и издание новых методических пособий (учебники, видимо, будут не скоро), и разработка планов непрерывной экономической подготовки, рассчитанных на весь период обучения, и ряд других мероприятий, в основе которых должна быть тесная связь с производством.

С этой целью в вузах проводится большая работа: введена непрерывная педагогическая практика, в некоторых вузах проведен отдельный прием на научно-педагогические и научно-производственные отделения, увеличено число часов по психолого-педагогические и методические дисциплины [4]. Но этим вопросам еще предстоит большая научно-методическая работа с целью определения оптимального соотношения указанных и специальных дисциплин, а также по методическому обеспечению непрерывной педагогической практики. Во многих вузах по этим вопросам накоплен большой положительный опыт, который может быть освещен на соответствующих конференциях.

Свою роль в возникновении научно-методических проблем сыграло и то, что произошла повсеместная компьютеризация многих аспектов учебной деятельности. Преподавателям, для успешного внедрения в процесс компьютеризации требуется выработка определенных навыков и способностей работы с компьютером. В связи с этим, преподаватели прошли соответствующую компьютерную подготовку, но, к сожалению, данная подготовка у многих из них несла лишь формальный характер. Вина в этом лежит не только на самих преподавателях, не освоивших необходимую информацию, но и на самих высших учебных заведениях, у которых нет необходимого методического и технического оснащения.

Хотя вопросы, связанные с внедрением ситуационных задач, различных технических средств обучения, деловых игр и разнообразных методов активизации деятельности студентов уже долгое время освещаются в научных статьях и монографиях, совершенствование творческого отношения преподавателя к своей работе носит бесконечный характер [5]. С каждым днем появляются новые научно-методические теории совершенствования работы преподавателя. Какие-то теории применяются на практике, а какие-то не показав результативности, теряют свою актуальность.

Часть исследователей согласны с мнением том, что творческая деятельность и само творчество - это деятельность, дающая оригинальные продукты и имеющая большое общественное значение связывают техническое и научное творчество студентов с его конечным результатом. Другая группа преподавателей, рассматривая творчество как высшую форму активности, и самостоятельной деятельности человека, студенческое творчество связывают с творческим мышлением и творческой деятельностью в процессе обучения в вузе.

В целом, многие исследователи приходят к мнению, что необходимо отказаться от сведения сути творчества к его узкому смыслу - к деятельности человека или к одной из форм такой деятельности и выдвигают гипотезу, согласно которой научное творчество является одной из форм проявления механизма развития [6]. Эта точка зрения представляется нам наиболее интересной.

В целом, исследователи выделяют две стороны технического и научного творчества студентов.: объективную, определяемую его конечным продуктом, отличающимся новизной, оригинальностью, уникальностью, и субъективную, определяемую самим творческим процессом, если даже конечный продукт не обладает указанными характеристиками, т. е. студент - «творец» может не сделать открытия и задача, которую он решал, может оказаться новой только для данного субъекта.

Как показывает анализ соответствующей литературы по этому вопросу, творчество студентов чаще всего начинается с чувственного восприятия предметов и явлений, подлежащих изучению. В процессе чувственного познания в сознании студента формируются образы воспринимаемых им явлений, которые запечатлеваются памятью. Запечатленные в памяти образы служат тем «строительным материалом», из которого создаются новые образы в процессе творческой деятельности.

Выпускники учебных заведений, отличающиеся высоким уровнем творческого мышления, имеют свои особые качества:

1. у них наблюдается более высокая сознательность и более высокая активность в повседневной и профессиональной деятельности;
2. они более мотивированы в выполнении различных задач творческого и научно-исследовательского характера;
3. у данной категории выпускников наблюдается большее стремление к самостоятельному решению поставленных задач;
4. у них можно отметить наличие более глубоких специальных и разносторонних знаний и навыков для успешной творческой деятельности;
5. у них наблюдается постоянное стремление к совершенствованию своих знаний и умений;
6. данная категория проявляет усиленный интерес к различным научным мероприятиям, дискуссиям и конференциям;

7. они весьма увлечены творческой деятельностью и предлагают большое количество научных идей и проявляют желание участвовать в решении различных научных проблем.

Мы можем также отметить, что всякому творческому мышлению присущи самостоятельность, критичность, гибкость и инициативность, проявляющиеся в следующих умениях:

1) видеть и ставить новый вопрос в решаемой проблеме и затем самостоятельно ответить на него;

2) изменять намеченный план решения проблемы, если он не удовлетворяет тем условиям, которые постепенно вычленились («захлапленность проблемы»);

3) отбирать те стратегии и тактики, которые максимально обеспечивают правильность уже решенных этапов, подвергать сомнению те или иные уже установленные положения;

4) выделять главное в каждом акте творческой деятельности и т.д.

Одним из высоких уровней проявления мыслительной деятельности в научном и техническом творчестве студентов является умение моделировать промежуточные и конечные продукты своего труда на основе воссоздающего и творческого воображения.

Успешное осуществление научного и технического творчества студентов связано также с проявлением ими определенных способностей.

К ним относятся:

1) способность концентрировать внимание на цели, которая может быть достигнута в результате решения проблемы, быстро схватывать основное условие проблемной ситуации, обнаружить взаимосвязи, присущие данным и искомым условиям решаемой проблемы;

2) способность обнаружить возможности применения знакомых стратегий и тактик для нового функционирования;

3) способность ясно видеть возможные способы решения проблемы и выбирать из них наиболее рациональный;

4) способность распознавать, перегруппировывать, изолировать и комбинировать всевозможные методы творческой деятельности.

Формы и методы развития творческих способностей связываются с внедрением стратегий и тактик творческой деятельности.

Таковы, в основном, некоторые теоретические предпосылки сущности и структуры научного и технического творчества студентов, которых необходимо придерживаться для достижения научных и педагогических целей развития творческих способностей будущих специалистов в вузе.

**Выводы.** Таким образом, мы видим, что преподаватель должен учить будущих специалистов творческому мышлению, формировать у них такие качества, как настойчивость, ответственность, самостоятельность, коллективизм, целеустремленность, решительность и другие, которыми обладают специалисты с опытом творческой деятельности. Основными структурными компонентами педагогической деятельности преподавателя, направленной на подготовку будущих специалистов к научному и техническому творчеству на производстве, на наш взгляд, являются:

- обучение студентов знаниям, умениям и навыкам научного и технического творчества в процессе преподавания курса;

- пропаганда научно-технического творчества студентов через подготовку и проведение олимпиад, смотров-конкурсов на лучшую творческую работу; выставки, кинофестивали, лекционную пропаганду, научные конференции, выпуски трудов студентов, оформление стендов, выпуски устных и письменных журналов о научных достижениях студентов.

#### **Литература:**

1. Ратнер Ф.Л. Научно-исследовательская деятельность как действенный фактор развития творческих способностей студента. / Андреевские чтения: современные концепции и технологии педагогического образования в контексте творческого саморазвития личности. 2017. С. 181-184.

2. Нагоева М.А. Актуальные проблемы образования в современном периоде формирования общества. // Проблемы экономики и юридической практики. 2019. № 3. С. 137-139.

3. Бухов О.Н. Условия развития творческих способностей студентов в учебной деятельности. // Наука и школа. 2017. № 4. С. 160-166.

4. Бураченко И.Б. Активизация познавательной деятельности и развитие творческих способностей у студентов при использовании в учебном процессе информационных технологий. // Материалы, технологии и оборудование в производстве, эксплуатации, ремонте и модернизации машин сборник научных трудов VI Международной научно-технической конференции. М., 2007. С. 258-262.

5. Кучмезов Р.А. Педагогические основы повышения качества подготовки сотрудников МВД России. // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-1. С. 166-168

6. Серозудинова Г.В., Харитонцева И.Б., Волостных Р.Г., Галета М.А. Развитие творческих способностей студентов как фактор успешности будущего специалиста. // Образование. Карьера. Общество. 2017. № 1 (52). С. 24-26.



УДК:378.2

магистр педагогики Новак Мария Андреевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ДЕТСКОГО МЕЖДУНАРОДНОГО ЦЕНТРА В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ ПОДРОСТКА

*Аннотация* В статье рассматривается феномен детского международного центра как института социализации подрастающих поколений; открытой и самоценной системы образования; глобальной инновационно-экспериментальной площадки, выполняющей миссию изучения новоявленного в мире поколения. Представлены возможности детского международного центра (смысловые, интеграционные, преобразующие) в формировании социальной успешности подростка.

*Ключевые слова:* детский международный центр, социальная успешность подростка, возможности детского международного центра (смысловые, интеграционные, преобразующие).

*Annotation.* The article deals with the phenomenon of children's international center as an institution of socialization of the younger generations; open and self-valuable education system; global innovation and experimental platform that performs the mission of studying the new generation in the world. The possibilities of the children's international center (semantic, integration, transforming) in the formation of social success of a teenager are presented.

*Keywords:* international children's center, social success teenage opportunities children's international centre (semantic, integration, converts).

**Введение.** Формирование социальной успешности подростка находится в поле исследовательских интересов человеко-ориентированных сфер науки, обретает новую актуальность в преддверии расцвета информационно-виртуальной эры, несущей человечеству, с одной стороны, легкость реализации жизненно – поддерживающих процессов (по одному клику), и необходимость тщательного осмысления и высочайшей осознанности сути феноменов, с другой. И находясь на невидимом рубеже изменений коренных основ жизнедеятельности, педагогический авангард воспитателей – исследователей открывает новые ресурсы и средства формирования духа и психики подрастающего поколения в современном ключе. Ультра – современным и притягательным в мире остается феномен детских центров, поражающих своей заряженностью идеями, увлекающих подростков в многоаспектные созидательные практики, вооружающие информальным способом обретения знаний о социальных отношениях, специфике успешного взаимодействия с представителями разных наций, возрастов, полов, субкультур.

Формулировка цели статьи сопряжена с осмыслением педагогических возможностей детского международного центра как пространства получения нового продуктивного опыта успешности через призму совершения собственных выборов, проб и осознаний.

**Изложение основного материала статьи.** Детский международный центр как тренд педагогической волны актуального опыта, возникшего на перекрестке глобализации и международных педагогических инициатив, трансляции расширенных социокультурных практик детей и взрослых в педагогических сообществах мира, представлен в многочисленных вариантах моделирования и практической реализации, что получило отражение в работах Е.В. Абашкиной, А.С. Голобокова, Д.Н. Григорьева, А.Г. Мурашовой, А.В. Шиповой [1; 2; 3; 8; 13].

Изучаемый феномен раскрывается в научных работах российских исследователей, рассматривающих детский международный центр как:

- организацию со специфическим воспитательным пространством, созданном для взаимодействия подростков как представителей разных народов и стран, с миссией содружества и понимания (Д.Н. Григорьев) [3];

- вариант открытого образования, актуализирующего личностную самореализацию в широком спектре видов творческой деятельности с форматом личной и социально – ценностной значимости (А.Г. Мурашова) [8];

- самоценная система образования, развивающая индивидуальность в ситуациях необходимости самоопределения и самореализации гражданской активности и личностного самовыражения (А.С. Голобоков) [2];

- институт социализации, эффективно влияющий на молодое поколение системой ритуалов повседневности в смоделированном воспитательном процессе; обеспечивающем апробацию собственных сил и одаренностей, социализирующего опыта самореализации и самоэффективности (Е.В. Абашкина; Л.Г. Пак) [1; 9];

- инновационно – педагогическая площадка взросления и освоения/ присвоения стратегий успешности в личностном росте посредством получения опыта интеллектуально - творческого взаимодействия (А.А. Караева) [2];

- опытное пространство значимых социокультурных и досуговых практик, содействующих обогащению поликультурных связей, социальному признанию и социальному статусу в формате международного окружения сверстников и увлеченных взрослых (И.Л. Давлетчин, И.М. Миннехаметова, А.В. Шипова) [4; 7; 13];

- адаптивная воспитательная система, активизирующая культурно-нравственный выбор в ситуациях соотнесения целей, ценностей социокультурного взаимодействия (Е.Н. Папуш) [10].

Обобщая характеристики, выведем «зерна» сути определений детского международного центра как специфической организации с воспитательной доминантой межкультурных и надкультурных ценностей универсального формата; институт социализации подрастающих поколений; открытой и самоценной системы образования; опытного пространства и инновационно-экспериментальной площадки временного и постоянного формирования, выполняющей миссию изучения новоявленного в мире поколения подростков, выявления их своеобразия и открытия ресурсных точек развития в резонансе с универсальными законами мироздания.

Ореол успешного социального воспитания связан с деятельностью легендарных детских лагерей международного уровня таких, как Артек и Орленок, выступающих прообразом современных международных детских центров, имеющих ценностно – коммуникативные, поведенческо – смысловые, познавательные – деятельностные резервы позитивного стимулирования подростков.

В работах С.А.Шмакова детский лагерь рассматривается как педагогический и социокультурный феномен, пронизанный игровой деятельностью, стратегически тонко организующей культурное пространство, расширяющее рамки уникального опыта коллективности и автономности, излечивающим «игровую дистрофию детей», повышающим адаптацию и самореализацию личности [15]. И сейчас на его идеях создания крупноформатных ролевых игр проживаются целые смены международных лагерей, давая новое дыхание изучению «педагогической азбуки жизни» как действенному инструменту освоения норм социальной успешности в сотрудничестве и сотворчестве.

Ценность опыта социальной успешности подростков в мировой практике детских международных центров наряду с социокультурной ориентированностью, самоидентификацией личности подтверждается в ряде исследований, отражающих своеобразие современного поколения детей и подростков [10; 12; 14].

Е.Шамис, характеризуя формирование особенностей поколения, анализирует факторы, в значительной степени влияющие на своеобразие поколения Миллениум и вступающего в подростковый возраст поколения Z [14].

Мощная компьютеризация поколения, социализирующая подростков по схеме взаимодействия человек-компьютер, человек – игровая приставка, формирует поколение «обращенное на себя». Вот почему важна практика межличностных коммуникаций в богатой палитре событий международного детского центра, размыкающих компьютерные узы общения.

По закономерности цикличности поколений через каждые 80-100 лет, поколение Z отражает ценности «молчаливого поколения» в рационально – экономном подходе к существованию, в направленности на себя, в значимости изобретательства и науки [14].

Явное увеличение роли науки в общественном прогрессе приведет к расцвету изобретательских талантов в инженерно – компьютерных профессиях, робототехнике и биоинженерии, что высвечивает ценность профильных смен с международными детскими форумами и олимпийскими играми новой волны.

Идея тим-билдинга [16], столь близкая Миллениумам с их пониманием всеобщей сетевой связанности между собой и пониманием, выстраданными в сетевых играх и командных рейдах, как совместные действия могут повлиять на страну и весь мир, пока не освоена поколением – «одиночек» Z, живущих с рождения в больших потоках информации и вынужденных осваивать их самостоятельно.

Данные характеристики актуализируют роль международных детских центров, создающих многоаспектные кейсы для освоения общения в диаде, в триаде, в квадрате, в микрогруппе, в команде, в ситуации успешности взаимодействия в международном коллективе соратников.

Пряничникова, Я.Д., Калинина, Т.В. отслеживают специфику временных детских коллективов (краткое время совместного пребывания/ проживания, психология «временщиков», выраженная в безответственности) и констатируют влияние на коллективные отношения опыта, полученного из семейного воспитания, школы и учреждений дополнительного образования, из Интернета [13].

Размышляя о рисках социализации современного поколения подростков, вслед за Л.Г. Пак [9], подчеркнем проблемные аспекты в большей степени провоцирующие социальную неуспешность подростков. Так результат семейного воспитания (или его отсутствия) диагностируется по проявлениям разной степени инфантилизма, крайнего потребительства, привычной сложившейся позиции противостояния взрослым с их наставлениями, невротичности, звездности, гордыни, неадекватной самооценки. Влияние школы как традиционного института социализации, закрепляющего наряду с адаптацией к нормам поведения и жизнедеятельности, устойчивый негатив к учебе, к лишним ненужным знаниям, к неискренности взрослых, и их ежедневным требованиям, что создает платформу будущей неуспешности. Интернет как макрофактор глобализационной социализации, дает опыт виртуального освоения норм коммуницирования со сверстниками, субкультурными сообществами всего мира (например, аниме, косплей), разновозрастным контингентом социальных сетей, лидерами мнений – блогерами, эпатирующими парадоксальными «сториз».

В свете вышеупомянутых рисков профильные и тематические программы детских международных центров, являющихся лабораторией вдохновляющих технологий творчества и созидания в формате красочных социокультурных практик, дают подросткам опыт пошагового преодоления персональных страхов, стрессов, предубеждений и подросткового инфантилизма, содействуя обретению качества быть социально успешным человеком.

Учитывая то, что в рамках нашего исследования социальная успешность подростка рассматривается как интегративная характеристика личности, отражающая систематизированные знания о нормативно одобряемых нормах и установках социума, эмоционально-ценностное отношение к достижению успеха и признанию со стороны других, направленность на продуктивное социальное взаимодействие, обеспечивающие приобретение опыта социально значимой деятельности, логичным будет обозначить возможности детского международного центра, взаимосвязанные с содержанием и структурой социальной успешности подростка: смысловые, интеграционные и преобразующие.

Смысловые возможности кроются в аспектах обретения созидательной позиции и личностного смысла быть успешным и признанным в социуме; осознанию и продуктивно взаимодействовать на основе сотрудничества в образовательных взаимосвязях. Интеграционные возможности международного центра позволяют привлекать расширенный спектр предоставления информации об особенностях социальных статусов и структур в обществе, эталонных нормах и моделях успешного коммуницирования; урегулировать баланс между представлениями и реальным осознанием опыта личностной социальной успешности.

Продолжая лучшие традиции международных детских лагерей, мы выделяем преобразующие возможности детского международного центра, суммирующиеся из аспектов: запуска старта равных возможностей в желании быть успешным; свободного выбора личностных целей и ценностно – значимых средств в своем продвижении; принятия конструктивно-продуктивных решений в социальном и межличностном взаимодействии.

**Выводы.** Обобщая научные работы по проблематике модернизации деятельности детского международного центра как специфической организации с воспитательной доминантой межкультурных и надкультурных ценностей универсального формата; институт социализации подрастающих поколений;

открытой и самоценной системы образования; опытного пространства и инновационно-экспериментальной площадки временного и постоянного формирования, лаборатории вдохновляющих технологий творчества и социальной успешности, уточним ярко выраженные смысловые, интеграционные и преобразующие возможности детского международного лагеря в формировании социальной успешности подростков.

#### **Литература:**

1. Абашкина, Е.В. Ритуалы повседневности летнего детского лагеря в процессах социализации молодого поколения: автореф. дис. ... канд. социол. наук / Е.В. Абашкина. – Волгоград, 2016. – 25 с.
2. Голобоков, А.С., Караева, А.А. Особенности организации культурно-досуговой деятельности в международном детском центре «Артек» / А.Н. Голобоков, А.А. Караева // Балтийский гуманитарный журнал. – 2017. – № 2 (19). – С. 143-145.
3. Григорьев, Д.Н. Поликультурное воспитание подростков в детском международном центре: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Д.Н. Григорьев. – Великий Новгород, 2015. – 26 с.
4. Давлетчин, И.Л. Развитие культуры досуга подростков в социально-культурной деятельности детского оздоровительного лагеря: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.Л. Давлетчин. – Челябинск, 2015. – 25 с.
5. Дехаль, С.Г. Обогащение опыта целеполагающей деятельности старшеклассников в условиях временного детского коллектива (на примере ВДЦ «Океан») / С.Г. Дехаль // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2007. – № 13. – С. 135-140.
6. Кожакина, С.О. Специфика формирования социальной успешности подростка / С.О. Кожакина // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. – 2013. – № 4. – С. 412-417.
7. Миннехаметова, И.М. Социально-культурные практики как средство формирования профессионально-значимых качеств аниматора: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.М. Миннехаметова. – Казань, 2013. – 21 с.
8. Мурашова, А.Г. Развитие воспитательной деятельности педагогов детского оздоровительного центра в современных условиях: на примере Международного детского центра «Артек»: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.Г. Мурашова. – Москва, 2002. – 19 с.
9. Пак, Л.Г. Минимизация рисков обучающихся в образовательной организации/ Л.Г. Пак, Е.В.Харитоновна // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 2 – URL:<http://www.science-education.ru/article/view?id=26304> (дата обращения: 10.07.2019)
10. Папуша, Е.Н. Формирование адаптивных воспитательных систем детских оздоровительных лагерей: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.Н. Папуша. – Казань, 2019. – 23 с.
11. Пряничникова, Я.Д., Калинина, Т.В. Проблема формирования коллективных отношений подростков в условиях временного детского коллектива / Я.Д. Пряничникова, Т.В. Калинина // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. – 2018. – № 3. – С 102-110.
12. Сафин, Н.В. Информальное образование как средство формирования гражданской идентичности подростка в детском оздоровительном лагере: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Сафин. – Оренбург, 2017. – 24 с.
13. Шипова, А.В. Культурные практики как средство социализации подростков в детском оздоровительном лагере: на примере корчаковского интеграционного лагеря «Наш Дом»: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.В. Шипова. – Саратов, 2014. – 24 с.
14. Шамис, Е.В. В каких условиях растет поколение Миллениум и Z [Электронный ресурс] <https://rugenerations.su/2009/05/21> (дата обращения 19.07.2019)
15. Шмаков, С.А. Летний лагерь: вчера и сегодня: метод. пособие / С.А. Шмаков. – Липецк: ИГ Инфол, 2002. – 382 с.
16. Энциклопедия педагогических технологий: пособие для преподавателей [Электронный ресурс] <https://didacts.ru/termin/vospitanie-sovershenstvuyuscheisja-socialno-uspeshnoi-lichnosti.html> (дата обращения 20.08.19)

**Педагогика**

**УДК:378**

**преподаватель кафедры организации правоохранительной деятельности Османов Мухамед Мартинович**  
Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)  
Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

### **ИНСТИТУТ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА**

*Аннотация.* Автор анализирует кризисные явления в современном российском обществе и прослеживает его влияние на социальные институты России, в особенности, его влияние на институт образования. Исследуются причины трансформационных процессов института образования. Автор проводит сравнение советской и российской систем образования, характеризуя их положительные и отрицательные черты. Автором приводятся меры, способные приостановить кризисные явления в институте образования России и вывести его на новый уровень.

*Ключевые слова:* кризис, система образования, социум, трансформация, ценности, установки, реформирование, гуманизация, демократизация.

*Annotation.* The Author analyzes the crisis phenomenon in modern Russian society and traces its impact on social institutions of Russia, in particular, its impact on the Institute of education. The reasons of transformation processes of the Institute of education are investigated. The author compares the Soviet and Russian education systems, characterizing their positive and negative features. The author presents measures that can stop the crisis in the Institute of education of Russia and bring it to a new level.

*Keywords:* crisis, education system, society, transformation, values, attitudes, reformation, humanization, democratization.

**Введение.** Российское общество на современном этапе находится в кризисном состоянии. Оно претерпевает качественные изменения и в данный момент вынуждено переосмыслить свои установки и ценности. Оно потеряло все основные социальные ориентиры, и не выработало новых.

Развал Советского Союза и создание нового государства пошатнули основы страны. Перемены, происходящие в государстве, неизбежно затронули и российское общество. Моральный климат в самом российском обществе воспринимается со знаком минус. Нарушение социальных связей и отношений в обществе отразилось на всех социальных институтах, в том числе и на институте образования.

Институт образования создан изначально для удовлетворения потребностей общества, для передачи социальных и культурных ценностей социума и обеспечение его прогресса во всех сферах. Когда данный институт не отвечает запросам общества, его функции или не выполняются или перекадываются на другие социальные институты, что постепенно разрушает всю структуру общества.

**Изложение основного материала статьи.** Институт образования отвечает за передачу знаний, навыков и ценностей новому поколению. В качестве одной из важнейших социальных подсистем, институт образования включает такие элементы как:

1. учебную деятельность, как социокультурный процесс;
2. социальные коллективы и сообщества педагогов и учащихся;
3. социальные учебно-воспитательные учреждения.

Институт образования, как социальный институт передает образцы поведения новым членам общества, тем самым сохраняя его культурные и морально-нравственные традиции, и как у любого социального института у него есть свои признаки:

1. идеологические установки, выражающиеся в соблюдении принципов равенства, прогрессивности и академической свободе;
2. приверженность установке любви к знаниям и систематическое посещение занятий;
3. символические атрибуты и традиции;
4. кодексы поведения для всех участников учебно-воспитательного процесса.

Закономерности существования института образования являются предметом изучения такой отрасли социологии как социология образования. Изучение института образования как институт социализации впервые началось после выхода трудов известного социолога Т. Парсонса. В дальнейшем, институт образования изучали с той позиции, что он является институтом социальной системой и отдельным институтом социализации.

Все исследователи согласны с тем, что нормальное существование общества невозможно без функционирования института образования. Образование влияет не только на общественные отношения, но и на политику и экономику государства и на современном этапе, когда функционирование данного института начало давать значительные сбои, все мировое сообщество обеспокоилось данной ситуацией.

У института образования существует множество различных функций. В экономической сфере институт образования обучает профессионалов, способных создавать новшества и развивать экономику государства. В социальном плане, институт образования выступает главным каналом социальной мобильности и социализации личности. В культурном отношении, институт образования передает культурные ценности и способствует развитию творческих способностей личности.

Наличие кризиса в современном образовании было признано ЮНЕСКО ее в 1970 году [1], Многие приходят к выводу, что глобализация отрицательно сказалась на качестве образования в мире. Главным умением стало не наличие определенных фундаментальных знаний, а умение работать с информацией, обрабатывать ее и зарабатывать на ней деньги. Отсутствие четкой идеологии сделало образование фрагментарным и без системным. В нашем обществе главным считается наличие материальных благ, а не наличие образования. Наоборот, люди, с трудом окончившие среднюю школу становятся начальниками различных уровней и зачастую с презрением относятся к работникам науки, считая их неудачниками, не умеющими зарабатывать деньги. К сожалению, подобное отношение к науке и образованию очень часто можно встретить в современном обществе. Этим грешит не только российское общество. Во всем мире успешность человека определяет его материальный достаток, а не уровень его образования и грамотности.

Все кризисы в современном обществе можно классифицировать с помощью различных методов. Н.И. Лапин считает, что кризисные явления в современном российском обществе можно разделить на сферы человеческой деятельности. С помощью подобной классификации он выделяет следующие сферы проявления социального кризиса:

1. организационный кризис;
2. семейный кризис;
3. социально-экономический кризис;
4. социально-психологический кризис [2].

В современном обществе очень часто люди ностальгируют по советским временам, когда в стране не было безработицы, и уровень жизни граждан считался относительно высоким по сравнению с нынешним материальным положением большинства россиян. Безусловным плюсом советского образования было высокое качество, доступность и бесплатность. Относительно советского дошкольного и школьного образования, мы согласны с тем, что они находились на высоком уровне. Детские сады-ясли, школы-интернаты, «продленки» оказывали неоценимую помощь работающим родителям. Школьное образование советской России считалось одним из лучших в мире. Вузовское образование также находилось на высоком уровне. Результатом высокого уровня советского вузовского образования являлись многочисленные научные открытия советских ученых, что позволяло Советскому Союзу занимать лидирующие позиции в мире. Наличие диплома о высшем образовании являлось своего рода гарантией трудоустройства.

В то же время, многие забывают о том, что существовавшая во времена советского режима система послевузовского образования не позволяла выпускникам вузов самим выбирать себе рабочие места. Система распределения не учитывала личностных особенностей выпускника и его стремлений. Не стоит забывать и о том, что начиная с середины 1980-х гг., оклад рабочих был выше оклада научных работников. Ограничение предпринимательства и низкое развитие сферы услуг тормозило развитие общества. Ограничение на

изучение иностранной культуры и литературы и жесткая партийная идеология мешали развитию гуманитарных наук.

Одним из главных недостатков советской системы образования являлась внедрение идеи растворения личности в коллективе [3]. Все ученики и студенты воспринимались как единая масса. Педагог не воспринимал их как индивидуальность, и не стремился развивать личностные особенности каждого. В них воспитывалось лишь умение мыслить и работать коллективно, что не позволяло одаренным детям развивать свои способности.

С подобными проблемами на начальном этапе становления и столкнулась система образования Российской Федерации после распада СССР. В связи с отсутствием мер защиты образования в период кризиса, проблем в институте образования России обнаружилось гораздо больше, чем было в советский период.

Перейдя к проблеме выяснения причин кризиса образования в России и в мире, большинство ученых в качестве главных причин называют [4]:

1. отсутствие инновационных установок [5];
2. слабая связь теоретических знаний и практики;
3. глобализация, размывающая культурные особенности наций;
4. разный уровень доступа к образованию в развитых и развивающихся странах и т.д.

Российские ученые вместе с общемировыми кризисными явлениями в образовании выделяют и внутренние причины кризиса. Прежде всего, они отмечают, что разрушение советского государства и переход экономики к рыночным отношениям показали не готовность общества к подобным резким переменам. Кризис в экономике привел к кризису политической системы. Государство оказалось не в состоянии оказать финансовую помощь социальным институтам, предоставив их самим себе.

Кризисные явления в одной сфере неизбежно ведут к кризису и в других сферах. Политические трансформации оказывают влияние на экономику и на общество в целом [6]. Социальные институты не получая достаточную помощь от государства оказались вынуждены искать пути получения прибыли в ущерб своим основным функциям.

Образование в нашей стране делится на общее и специализированное.

Общее образование включает 3 основных ступеней:

1. дошкольное;
2. общее (начальное, основное и среднее);
3. дополнительное.

В специализированное образование включают такие элементы как:

- детское дополнительное образование;
- профессиональное образование;
- послевузовское образование;
- профессиональная подготовка.

В новых условиях система образования современной России взяла курс на демократизацию и гуманизацию. Смена политического режима в стране и кризис во всех сферах государства лишил высшее образование государственной поддержки. Вузы вынуждены сами искать пути финансирования. В то же время, появилось большое количество вузов, ориентированных исключительно на получение финансовой выгоды. Спрос рождает предложение и вузы стали предлагать специальности, которые хочет видеть молодежь, а не те которые востребованы обществом на данном этапе [7]. Получив диплом о высшем образовании, молодой человек сталкивается с проблемой поиска работы. Ни для кого не секрет, что в России на данный момент наблюдается высокий уровень безработицы и большинство выпускников вузов вынуждены работать не по своей специальности. Но не всегда в этом виновата государственная власть, не создающая достаточное количество рабочих мест. В этом есть и большая доля вины как вуза, так и самого выпускника.

В настоящий момент в системе образования высшей школы недостаточное внимание уделяется практическому обучению будущего специалиста, делая упор лишь на его теоретическое обучение. В профессиональном плане главное не иметь определенные знания, а суметь их применить на практике [8]. На вопрос о том, готов ли выпускник вуза к профессиональной деятельности, далеко не всегда можно ответить утвердительно.

Присоединение к болонской системе образования и введение двухуровневого высшего образования открыло для выпускников российских вузов много возможностей для трудоустройства за границей, но в тоже время это увеличило эмиграцию высококвалифицированных специалистов за границу.

Диплом не дает гарантии трудоустройства. Не престижность профессии преподавателя и ее низкая оплата приводит к тому, что молодежь не стремится работать в вузе. Это говорит о том, что необходимо повышать статус самого образования в стране и довести до общества идею о том, что одним из обязательных условий успешности человека должно стать наличие образования.

Проанализировав кризисное состояние современного института образования, мы вынуждены констатировать, что нашему обществу необходимо создать новую идеологическую систему, включающую установку на необходимость наличия образования как гаранта успешности и саморазвития личности. Без осознания обществом важности правильного функционирования данного социального института, невозможно его развитие.

**Выводы.** Таким образом, институт образования является одним из важнейших социальных институтов общества, организованной системой связей и норм, призванных удовлетворить потребности общества. Институт образования на прямую связан с политикой, экономикой, культурой и наукой. Образование конструирует будущее общества и отдельные человеческие судьбы. Современные исследователи до сих пор не пришли к единому мнению относительно причин кризиса в современном обществе и образовании. Причины кризиса определяют согласно различным классификациям. Одни выделяют причины согласно источнику воздействия.

#### **Литература:**

1. Акимова Р.С. Мировоззренческая сущность кризиса современного образования. // Современные наукоемкие технологии. 2008. № 5.С. 12-13.
2. Лапин Н.И. Проблемы формирования концепции и человеческих измерений стратегии поэтапной

модернизации России, и ее регионов. // Социологические исследования. 2014. № 7. С. 8-19.

3. Быкова Е.Ю. Реформирование системы школьного образования в СССР в 1917-1930 гг.: организационные и идеологические аспекты. // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2011. № 1. С. 179-189.

4. Аврамкова, И.С. К вопросу о кризисе образования в современной России. // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2011 №139.

5. Подкидышев А.А., Щевьев А.А. О некоторых проблемах и инновациях в высшем образовании. // Пути и педагогические условия модернизации современного образования Материалы Международной научно-практической конференции. Рязань. 2013. С. 250-252

6. Бороздина Н.О. Философские подходы к проблеме социального сотрудничества в высшем образовании. // Вестник Института мировых цивилизаций. 2017. № 15. С. 28-31

7. Константиновский Д.Л. Институт образования в меняющейся реальности. Россия реформирующаяся / Под ред. Л.М. Дробижевой. М.: Academia, 2002. - С. 52-65.

8. Пискунова Е.В., Сеницына А.И. Оценка готовности выпускников к профессиональной деятельности как актуальная проблема развития высшего образования. // Вестник Герценовского университета. 2012. № 3. С. 36-42.

## Педагогика

### УДК 37.02

**кандидат психологических наук, доцент Ощепков Алексей Александрович**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Дмитровградский инженерно-технологический институт – филиал Национального исследовательского ядерного университета "Московский инженерно-физический институт" (г. Дмитровград);

**аспирант Репин Александр Олегович**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Дмитровградский инженерно-технологический институт – филиал Национального исследовательского ядерного университета "Московский инженерно-физический институт" (г. Дмитровград)

### STEM-ТЕХНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

*Аннотация.* В данной статье анализируется инновационный подход к организации процесса образования, ориентированного на формирование научно-технической компетентности с помощью STEM-технологий. В этом плане, определена сущность STEM-обучения, выявлены преимущества и недостатки STEM-технологии, которые заключаются в сочетании междисциплинарных практико-ориентированных подходов к изучению как отдельных дисциплин, так и современных методов и средств научного и технико-технологического исследования. Благодаря такому определению была определена цель данной работы - рассмотрение STEM-технологии как средства развития творческой деятельности обучающегося, способствующего раскрытию его творческого потенциала. И, в результате проведенного анализа, авторы пришли к выводу, что одновременное использование STEM-технологий и проектного метода обучения будет не только способствовать развитию креативного мышления и творческого потенциала, но и создавать условия для творческой деятельности в будущей профессиональной деятельности, поскольку требует использования навыков сотрудничества, коммуникабельности и коллективного взаимодействия в творчестве.

*Ключевые слова:* обучение, STEM-технологии, творческая деятельность, творческий потенциал, креативное мышление, проектный метод.

*Annotation.* This article explores a new approach to the organization of education, focused on the formation of the scientific and technical elite with the help of STEM technologies. The essence of STEM-learning is considered, the advantages and disadvantages of STEM-technology are defined. The purpose of this work is to assess the effectiveness of STEM technology in terms of the development of a researcher's creative thinking and the formation of his competence as a specialist. The topic of STEM technology is revealed using a didactic methodology, which is also characteristic of this technology itself, the essence of which is the combination of interdisciplinary practice-oriented approaches to the study of both individual disciplines and modern methods and means of scientific and technical-technological research. Based on the above, the author summarizes that the simultaneous use of STEM technologies and the project method can contribute not only to the development of creative thinking and creative potential, but also to create conditions for creative activity in future professional activities, since it requires the use of skills of collaboration, communication skills and collective interactions in the works.

*Keywords:* education, STEM-technologies, creative activity, creative potential, creative thinking, project method.

*Публикация подготовлена при финансовой поддержке РФФИ, проект 17-06-00814а*

**Введение.** Фундаментальная миссия современного образования – это подготовка конкурентно-способных специалистов, способных к междисциплинарной, интегрированной деятельности, направленной на решение существующих в обществе проблем. Сегодня можно наблюдать противоречие между темпами технико-технологического развития общества и значительным снижением интереса учащихся к дисциплинам естественно-математического цикла, знание которых является основой современных технологий различного уровня и направления [1].

На всемирном экономическом форуме в Давосе в 2016г. было отмечено, что четвертая промышленная революция сопровождается кардинальными изменениями на рынке труда. В частности, в докладе «Будущее трудоустройства» президента форума К. Шваба отмечена неизбежность коренной трансформации качества жизни в ближайшем будущем, характера общения, деятельности и взаимодействия членов общества. Так, в

начале 2020-х гг. ожидается кардинальное изменение более 35% компетенций современных работников, исчезнут некоторые профессии, а привычными станут те, которые еще не существуют [2].

Помимо этого, прогностические исследования McKinsey Global Institute, проведенные в США в прошлом, 2018-м, году, выявили потенциальный глобальный дефицит 140-180 тыс. работников с углубленными аналитическими навыками, а также нехватку 1,5млн. менеджеров и аналитиков в высокотехнологичных сферах [3]. В соответствующих выводах отмечена необходимость коренного пересмотра существующих моделей образования, образовательных программ и подходов к организации обучения, отставание которых от требований к специалистам на современном рынке труда измеряют десятками лет.

Различные вопросы STEM-образования и STEM-технологий разрабатывается в русле зарубежных исследований. К сожалению, в России проблематика данного вида образования недостаточно разработана.

**Изложение основного материала статьи.** Одной из тенденций современного мира является интеграция знаний, различных сфер деятельности и производства, основанная на множественных связях математики, технологии, инженерии и естественных наук [4]. Это в свою очередь отражается на образовательных системах ряда стран, в том числе и России, внедряющих элементы STEM-образования: обучение интегрированными курсами, разработка междисциплинарных проектов, обучение не через предметы, а через решение проблем.

Проблемам инновационного научно-исследовательского мышления обучающихся как базы для STEM-образования посвящены работы как отечественных, так и зарубежных ученых. Вопрос внедрения STEM-образования в учебные заведения рассматривали такие ученые как R. Baiduc, R. Linsenmeier, N. Ruggeri [5], В. Sorrola [6]. Если говорить в целом, STEM предусматривает интегрированный подход к обучению, в рамках которого академические научно-технические концепции изучаются в контексте реальной жизни [7]. Следует также отметить, что проблема STEM-образования как средства развития творческой деятельности обучающихся в научном плане пока мало разработана отечественными учеными.

Стратегия развития воспитания до 2025 года в России требует внедрения современных технологий в образовательный процесс, поэтому вопрос использования STEM сегодня встает особенно остро [8]. Подчеркнем, что обращение к STEM-стратегии в обучении на различных академических уровнях на текущий момент является новейшим вызовом классической системе образования. Хотя этот качественно новый подход к формированию содержания и организации образования, ориентированный на формирование научно-технической элиты, зародился еще в 1990-х гг. Рассмотрим это феномен более подробно.

STEM (от англ. Science – естественные науки, Technology – технологии, Engineering – инжиниринг, проектирование, дизайн, Mathematics – математика) определяет характерные черты рассматриваемой методики, сущность которой заключается в сочетании междисциплинарных практико-ориентированных подходов к изучению как отдельных дисциплин, так и современных методов и средств научного и технико-технологических исследований [9]. Главной идеей STEM-технологии в педагогике является конструирование учебных дисциплин (курсов) на междисциплинарных началах (интегрированное обучение в соответствии с определенными темами, а не отдельными дисциплинами), комплексное формирование ключевых профессиональных и социально-личностных компетенций обучающихся [10, С. 52].

В нашей статье мы исходим из того, что STEM-технология – категория, которая определяет направленность соответствующего педагогического процесса (технологии) формирования и развития умственно-познавательных и творческих качеств молодежи, уровень которых определяет конкурентную способность на современном рынке труда. Сегодня особенно актуальна потребность в психолого-педагогических исследованиях и создании диагностических методик, инструментария выявления способности и готовности обучающихся к STEM-профессиям. Требуется планирование стратегий по развитию интересов и практических навыков учащихся, склонных к STEM в специальных образовательных профессиональных программах, конкурсах, турнирах, олимпиадах, задачи к которым должны разрабатывать педагоги вместе со специалистами выбранной отрасли.

Физико-математический контент является основополагающим в обучении, ориентированном на STEM. Его реализация предполагает использование инженерного метода исследования (инженерного проектирования), который включает следующие этапы: определение сущности проблемы, предварительное исследование, определение требований, мозговой штурм, разработку и тестирование прототипа, оценку результата, внесение изменений и представление полученного результата. В отличие от научного метода исследования, благодаря данному подходу учащиеся получают знания, которые можно применить к решению разного рода задач, выступающих промежуточным результатом обучения в ходе достижения конкретной образовательной цели.

В этой связи, обозначим цель данной работы – изучение предметной области STEM как способа помочь сегодняшним детям, подросткам и студентам завтра стать профессионалами-новаторами, целеустремленными, творческими и надежными звеньями команды, общества, страны. Творческие способности сами по себе не гарантируют творческих успехов. Для их достижения необходим «двигатель», который запустил бы в работу механизм мышления, нужна «мотивационная основа». Именно такой основой могут стать STEM-технологии, которые сочетают в себе творческое и креативное мышление, художественный вкус и эстетическое воспитание, идеи и тесные межпредметные связи. Такая система образования учит жить в реальном, быстро меняющемся мире, уметь реагировать на вызовы современности, критически мыслить, быть творческой личностью.

Творчество – это усиленная деятельность, направленная на поиск новизны, и в рамках этого подхода основной педагогической идеей STEM-технологий является организация учебного процесса, способствующего развитию творческого потенциала и креативного мышления личности как будущего профессионала. Творческое мышление, в нашем понимании, это прежде всего уход от шаблона, от заданного стандарта, сочетание несочетаемого, что и является признаком оригинальности. Именно поэтому важной предпосылкой активизации творческого мышления является свобода, незазорность мышления, способность переходить границы стереотипов. Творчество и инновации идут бок о бок. «Креативное мышление» может вдохнуть новую жизнь в любой научный и технологический проект, показать его еще не раскрытые возможности. Более того, те, кто способен выйти за пределы технических навыков и мыслить нестандартно, могут изобретать что-то абсолютно новое во многих других областях жизнедеятельности человека.

Педагогический поиск и существующая практика доказывают, что идеальная модель STEM-образования имеет определенные особенности, которые необходимо учитывать в учебном процессе – от планирования конкретного занятия до взаимодействия с учителями смежных дисциплин. Так, занятия должны иметь признаки проблемного обучения, принципами которых является постановка задач с реальным контекстом, решение которых предполагает междисциплинарное взаимодействие, преимущественное использование индуктивных методов исследования, работу в команде и т.д. [11].

Кроме того, STEM-образование формирует определенный комплекс качеств личности, состоящий из таких компонентов как критическое мышление, навыки творческого решения проблемы и деятельности в команде. Очевидно, что внедрение и развитие STEM-образования требует подготовки соответствующих педагогических кадров, правовой и информационной поддержки на различных уровнях, создание сообществ, объединяющих не только специалистов, но и заинтересованных представителей различных слоев населения и профессий [12].

Обучение в контексте STEM учит критически мыслить, повышает общую научную грамотность и порождает новое поколение новаторов и изобретателей. Например, обучающиеся, помимо физики и математики, изучают робототехнику, программирование, конструируя и программируя собственных роботов [13]. На каждом уроке ученики планируют, разрабатывают модели современной индустрии, создают проекты, пытаются предложить собственную модель, анализируют, делают выводы, связывают ее с жизненными ситуациями, с собственным опытом [14]. Это дает им возможность быть более уверенными в собственных возможностях, научиться идти к своей цели, преодолевать препятствия, проверять свою работу много раз, но не останавливаться перед препятствиями.

Работая в группах, ученики свободно высказывают собственное мнение, отстаивают его, учатся правильно формулировать и представлять свою работу. Чем больше они занимаются практической работой, тем больше раскрывают свои способности и больше проявляют интерес к техническим дисциплинам. Это дает возможность правильно выбрать будущую профессию, научиться понимать сложную терминологию, подготовиться к адекватному восприятию жизни.

**Выводы.** Таким образом, данная технология обучения призвана формировать как профессиональные (предметные), так и социальные компетенции современной молодежи, что позволит быть востребованными именно благодаря умению комплексно решать определенные задачи, критически и креативно мыслить, находить нестандартные решения, осуществлять инновационную деятельность. В нашем понимании, STEM-образование – это создание условий для формирования базы научно-ориентированного и гармоничного образования на основе модернизации не только естественного, но и общественно-гуманитарного образования, это широкий выбор возможностей для профессионально-личностного развития.

На сегодняшний день проблема изучения творчества из разряда малоизученных переходит в категорию доступных для естественнонаучного анализа, получает научную предметность и исследовательскую ценность. Творчество – это явление, относящееся главным образом к конкретным субъектам и связанное с особенностями человеческой психики, закономерностям мышления и высшей нервной деятельности, умственного труда [15]. В проблеме творчества определяют несколько граней: это процесс творчества, творческая личность, творческие способности, творческий климат [16].

В заключение отметим, что научный и практический потенциал STEM-технологий огромен, но их внедрение в систему обучения одновременно с проектным методом на разных уровнях будет способствовать развитию новых технологий, инновационного мышления, творческих способностей учащихся, обеспечит потребность в хорошо подготовленных технических кадрах. Взаимосвязь и тесное взаимодействие во многих областях знаний позволят обучающимся лучше понять непростой и крайне интересный окружающий мир во всем его многообразии.

#### **Литература:**

1. Брыксина О.Ф., Тараканова Е.Н. STEM-образование: дань моде или необходимость? // Инфо-стратегия 2016: общество, государство, образование: сборник материалов VIII международной научно-практической конференции. - Самара, 2016. - С. 306-309.
2. Восторгова Е.В., Васильева А.Е., Махотин Д.А., Михайлов В.В., Смирнова Д.С., Черников В.В. Модель и технологии организации проектной деятельности учащихся в условиях образовательного технопарка // Интерактивное образование. - 2017. - №3. - С. 18-25.
3. Дикой А.А., Дикая И.В. Возможности использования STEAM-технологий в образовательной робототехнике // Методический поиск: проблемы и решения. - 2018. - № 2 (26). - С. 88-94.
4. Доклад за 2016 год Всемирного экономического форума в Давосе «Будущее трудоустройства». - [Электронный ресурс] - Режим доступа: URL: <https://tass.ru/pmfef-2017/articles/4271063> (дата обращения 29.09.2019).
5. Маклаков, А.Г. Общая психология: Учебник для вузов. СПб: Питер, 2010. - 592 с.
6. Осипенко Л.Е., Лесин С.М. Технологическая насыщенность в проектировании образовательной среды на основе STEM-технологий // Интерактивное образование. - 2017. - №3. - С. 51-55.
7. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении. - М.: Аркти, 2013. - 112 с.
8. Петров В. Основы теории решения изобретательских задач. - Тель-Авив, 1999. - 255 с.
9. Репин А.О. Актуальность STEM-образования в России как приоритетного направления государственной политики // Научная идея. - 2017. - № 1. - С. 76-82.
10. Степин В.С. Цивилизация и культура / В.С. Степин. - СПб.: СПбГУП, 2011. - 407 с.
11. Чурбанова С.М. Развитие творческого мышления в детском возрасте. // Национальный психологический журнал. – 2018. – № 1(29). – С. 88-97.
12. Brian P Coppola. Advancing STEM teaching and learning with research teams// New Directions for Teaching and Learning. - 2009 Iss. - 117 - P. 33-44 - [Электронный ресурс]. - Режим доступа: URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tl.342> (Дата обращения 29.09.2019).
13. Elaine J. Hom. What is STEM Education. - [Электронный ресурс]. - Режим доступа: URL: <https://www.livescience.com/43296-what-is-stem-education.html> (Дата обращения 29.09.2019).
14. Сайт Международной консалтинговой компании, специализирующейся на решении задач, связанных со стратегическим управлением McKinsey - [Электронный ресурс] - Режим доступа: URL: <https://www.mckinsey.com/ru> (Дата обращения 29.09.2019).



15. Jolly A. Six Characteristics of a Great STEM Lesson // Education Week: Teacher. - [Электронный ресурс]. - Режим доступа: URL: [http://www.edweek.org/tm/articles/2014/06/17/ctq\\_jolly\\_stem.html](http://www.edweek.org/tm/articles/2014/06/17/ctq_jolly_stem.html) (Дата обращения 29.09.2019).
16. Rachael R. Baiduc, Robert A. Linsenmeier, Nancy Ruggeri, Mentored Discussions of Teaching: An Introductory Teaching Development // Program for Future STEM Faculty, Innovative Higher Education - 2016 - 41 - P. 3-4.
17. Science, technology, engineering, and mathematics // Wikipedia, the free encyclopedia. - [Электронный ресурс]. - Режим доступа: URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/Science,\\_technology,\\_engineering,\\_and\\_mathematics](https://en.wikipedia.org/wiki/Science,_technology,_engineering,_and_mathematics) (Дата обращения 29.09.2019).
18. STEM Education in Southwestern Pennsylvania. Report of a project to identify the missing components. - [Электронный ресурс]. - Режим доступа: URL: <https://www.cmu.edu/gelfand/documents/stem-survey-report-cmu-iu1.pdf> (Дата обращения 29.09.2019).

Педагогика

УДК: 373.1

**доктор педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник Сергеева Марина Георгиевна**

Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Москва);

**кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры профессионально-технологического образования Бурнашева Элиетта Павловна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Шадринский государственный педагогический университет" (г. Шадринск)

### **СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ В СИСТЕМУ РЫНОЧНЫХ ОТНОШЕНИЙ**

*Аннотация.* Для современного образования, – и зарубежного, и отечественного, – характерны широкий выбор предлагаемых услуг и значительная конкуренция со стороны учебных заведений. Во многих субъектах РФ существует большое количество вузов и ССУЗов, выпускники которых получают диплом государственного образца по одним и тем же специальностям. В данной ситуации от учебных заведений разумно ожидать серьезного анализа современных маркетинговых реалий в области образования, который должен способствовать дальнейшему улучшению организации учебно-воспитательного процесса, методов работы с абитуриентами, педагогических технологий.

*Ключевые слова:* рыночная экономика, рынок образовательных услуг, рынок труда, особенности образовательных услуг, маркетинговый подход.

*Annotation.* Modern education - both foreign and domestic - is characterized by a wide range of services offered and considerable competition from educational institutions. In many constituent entities of the Russian Federation there are a large number of universities and SSUZs, graduates of which receive a diploma of the state model in the same specialties. In this situation, it is reasonable to expect from educational institutions a serious analysis of modern marketing realities in the field of education, which should contribute to further improvement of the organization of the educational process, methods of working with applicants, pedagogical technologies.

*Keywords:* market economy, educational services market, labor market, features of educational services, marketing approach.

**Введение.** В настоящее время маркетинговая активность является если не основным, то очень важным компонентом деятельности отечественных организаций различного типа: банков, торговых предприятий, фирм-посредников и т.д. Однако следует отметить, что большинство образовательных учреждений нашей страны склонны недооценивать значимость грамотного маркетинга.

В данный момент российское профессиональное образование адаптируется к функционированию в рамках рыночной парадигмы, что обуславливает необходимость интеграции маркетинговых принципов и приемов маркетинга в современную образовательную практику. Свои маркетинговые службы созданы во многих учебных заведениях Российской Федерации, переход которой к рыночной экономике на рубеже XX и XXI столетий выступил необходимым условием для развития рынка образовательных услуг (далее – ОУ). Подобная среда благоприятствует увеличению количества вузов и ССУЗов, разработке и апробации новых форм и методов обучения, расширению диапазона ОУ и т.п. При этом следует подчеркнуть, что маркетинговая деятельность, реализуемая учебным заведением, обладает определенной спецификой, поскольку главным продуктом выступает совершенно особый, не имеющий аналогов товар – ОУ. Приобретая данный продукт, человек повышает собственную ценность («стоимость») на рынке труда. Следовательно, материальное положение, престиж и общая эффективность учебных заведений в значительной степени зависит от их профиля, от реализуемых направлений подготовки специалистов [5]. То воздействие, которое оказывает рынок труда на рынок ОУ, приводит к колебаниям спроса на данный вид услуг. Он формируется под влиянием двух основных факторов: внутренних процессов, имеющих место на рынке труда, и эволюции общественного мнения о доходности, престижности и полезности тех или иных профессий. С этим связано то обстоятельство, что спрос на ОУ, как правило, имеет инерционный характер: целевая аудитория реагирует на изменения не сразу, а спустя определенное время, от нескольких месяцев до нескольких лет.

**Изложение основного материала статьи.** Помогая своим выпускникам с поиском работы, учебные заведения могут сформулировать для себя две программы действий. Программа «минимум» состоит в налаживании и сохранении обратной связи с организациями, что повысит шансы молодых специалистов на успешное трудоустройство и будет способствовать развитию положительного имиджа образовательного учреждения. Программа «максимум» подразумевает получение от предприятий-партнеров финансовой поддержки, ради которой руководство вуза или ССУЗа должно проанализировать существующий спрос на специалистов соответствующего профиля. В рамках подобных исследований рассматривается

взаимодействие трех субъектов, – студента, учебного заведения и потенциального работодателя, – в контексте профессионального образования. Учебные заведения должны располагать информацией о востребованности представителей различных профессий в ближайшие несколько лет. Кроме того, нужно иметь сведения о требуемом уровне подготовки и о денежной сумме, которую предприятие готово выделить на оттачивание необходимых навыков и умений в рамках производственной практики. Обеспечивая партнерские организации молодыми кадрами, учебные заведения не только способствуют увеличению прибыли от оказываемых ими ОУ, но и упрочивают собственную репутацию [2].

При исследовании уровня конкуренции на рынке ОУ следует учитывать следующие факторы [7]: 1) спрос на соответствующем рынке (включая потребность абитуриентов в получении образования данного уровня); 2) возможность платить за подготовку в условиях «живого производства»; 3) предложение на рынке ОУ, в том числе количество государственных и коммерческих учебных заведений; 4) специальность, сроки и формы обучения; 5) изучение структуры направлений подготовки, включенных в образовательную программу; 6) изучение ценового диапазона. На базе комплексного анализа рынка ОУ высказываются суждения о потенциале этого рынка, принимая во внимание различные области народного хозяйства, рост репутации данного региона в контексте совершенствования ОУ коммерческого характера, изменение уровня доходов населения. Непрерывный анализ рынка ОУ с исследованием динамики его ключевых компонентов (цены, спроса и предложения) создает условия для выстраивания корректной стратегии в сфере менеджмента и маркетинговой деятельности, влияющие на продуктивность управления деятельностью учебного заведения.

При формировании маркетинговых служб ключевыми функциями маркетинга в области образования выступают следующие [6]: изучение регионального рынка труда для составления списка наиболее популярных профессий и определение их роли в ближайшем и отдаленном будущем в контексте структурных изменений в экономике нашей страны; анализ рынка ОУ, а также потребностей лиц, потребляющих данные услуги; работа с целевой аудиторией; создание в вузе или ССУЗе условий для непрерывной адаптации учебно-воспитательного процесса к особенностям спроса на профильных специалистов, присущим данному региону; выстраивание такого управления учебным заведением, которое будет способствовать полному и своевременному удовлетворению потребностей потребителей ОУ; принятие во внимание геополитического статуса области, края, республики и т.д. для разработки наиболее адекватного сценария маркетинговой политики.

Выявление сущности ОУ и определение их специфики предполагает рассмотрение данного термина, а также более широкого понятия «сфера образования». С точки зрения современного исследователя Л.В. Агаповой [1], ОУ представляет собой обучение и воспитание конкретного индивида с опорой на его индивидуальные возможности и потребности. Интересы общества и государства также учитываются, но лишь во вторую очередь (прежде всего в профессиях, связанных с государственным заказом: медицинских, военных и т.д.). В рамках гуманитарной парадигмы, характерной для современного образования, система ОУ позиционируется как некий личностно-ориентированный продукт социально-культурного направления, учитывающий интеллектуальные, психологические и финансовые ресурсы потенциального потребителя. Миссией современного образования является обучение человека упорной и компетентной борьбе с главными вызовами, с которыми столкнулась наша цивилизация в начале нового тысячелетия. Необходимо подчеркнуть, что образованием в той или иной степени затронуты все слои, все категории населения, чем обусловлена его особая значимость для развития науки, культуры, производства и общества в целом.

ОУ, оказываемые вузами и ССУЗами, представляют собой разновидность товара и характеризуются рядом особенностей, которые следует принимать во внимание при оценке эффективности учебного заведения. Пожалуй, самой важной особенностью является нематериальный характер данного товара: лекционные занятия, семинары и внеаудиторная деятельность преподавателей не трансформируются в осязаемый продукт, что существенно затрудняет мониторинг качества предоставляемой услуги. Чтобы привлечь клиента и убедить его довериться именно этому образовательному учреждению, администрация демонстрирует целевой аудитории лицензию на осуществление образовательной деятельности, свидетельство о государственной аккредитации, а также предоставляет информацию о реализуемых специальностях и направлениях, учебных планах, рабочих программах, формах учебно-воспитательного процесса, общественной жизни, перспективах трудоустройства и так далее. ОУ нельзя хранить на складе, как обычный товар, однако в качестве ее «материальных носителей» допустимо рассматривать учебные пособия, методические руководства, компьютерные программы обучающего характера и т.д. В то же время те сведения, которые получены обучающимися в процессе обучения, нередко утрачивают свою актуальность или просто забываются. В связи с этим становится необходимым или весьма желательным сочетать свою профессиональную деятельность с получением дополнительного образования или повышением квалификации в освоенной сфере.

Другими характеристиками ОУ являются учет индивидуальных потребностей потребителя (в основе многих курсов лежат авторские методические разработки, а некоторые из них читаются конкретным педагогом лишь в данном образовательном учреждении), нестабильность качества ОУ (преподаватели различаются по уровню педагогического мастерства, психологической устойчивости, состоянию здоровья, личному обаянию; кроме того, свойства конкретного сотрудника могут изменяться со временем, в рамках работы с определенным классом или группой) и материально-техническая оснащенность учебного заведения [3].

Стандарты специальностей, действующие в настоящее время, позволяют образовательному учреждению выбирать специальности из весьма обширного списка, что также имеет прямое отношение к качеству предоставляемой услуги. Уровень специалистов, получивших образование одного и того же профиля в разных учебных заведениях, не будет одинаковым даже при идентичных оценках в дипломах.

ОУ принципиально отличаются от других неосязаемых услуг по своим потребительским качествам, реализующим потребности индивида в интеллектуальном и нравственном совершенствовании, а также получении определенной профессии или повышении квалификационного уровня. Кроме того, для ОУ свойственны следующие характеристики, нетипичные для других сфер деятельности [4]: 1) эффективность ОУ находится в прямой зависимости от компетентности учащегося, его потенциала и мотивации; 2) потребление ОУ способствует оттачиванию профессиональных навыков специалиста; 3) подобная услуга материально окупается не в момент потребления и не в течение нескольких дней, а спустя достаточно протяженный отрезок времени; 4) в большинстве случаев ОУ стоят дороже других услуг, что обусловлено

более высокой квалификацией педагогических работников; 5) ОУ полезны не только для потребителя услуги, но и для социума в целом.

Лицо, выступающее заказчиком и потребителем ОУ, ожидает от любой услуги определенного содержания, формы, структуры и цены. Главным условием является наличие достижимой образовательной цели: того, что получит заказчик в рамках предоставляемой услуги. Одинаковая цель может быть реализована различными способами, через осуществление учебных задач разного типа. Потребитель или заказчик ОУ должен иметь четкое представление о тех методах, посредством которых педагоги и администрация будут продвигаться к поставленной цели. При этом значения основных показателей (длительности обучения, его стоимости, аудиторной и внеаудиторной нагрузки) будет варьироваться в зависимости от выбранного учебного метода. Крайне важно заблаговременно договориться с заказчиком о способах диагностики полученных результатов (усвоенных знаний, сформированных навыков и умений).

Следовательно, ОУ содержит следующие компоненты: цель (планируемый результат); задачи обучения (способствующие реализации поставленной цели); способы обучения (которые должны грамотно подобранными параметрами) и формы контроля эффективности предоставленной услуги.

Значимой особенностью ОУ является ее продолжительность (от нескольких недель до нескольких лет), а также единство производства и потребления, синхронность этих двух процессов. Современный исследователь В.Д. Маркова [1] выделяет четыре свойства, отличающие ОУ от товара в традиционном понимании: нематериальность, нестабильность качества, перманентный характер производства и потребления, «несохраняемость». ОУ должны отвечать универсальным качественным критериям, сформулированным международными организациями или внутренними органами управления образованием, и детерминированным задачами и результатами получаемого образования, которые, в свою очередь, определяются государственными стандартами.

Область образования объединяет разные по форме составляющие учебно-воспитательного процесса в единую подсистему социума и способствует продуктивному взаимодействию данных компонентов. Особая позиция в отечественной системе образования отведена профессиональному образованию, представляющему собой автономную подсистему и осуществляющему характерные для него функции достаточно необычными способами. С точки зрения В.В. Зыкова [1], система высшего и среднего профессионального образования выстраивается с учетом запросов локальных рынков труда в области обучения компетентных специалистов и отличается следующими значимыми характеристиками: открытостью, быстрой реакцией на изменения социальной среды, непрерывным возрастанием сложности и разнообразия, нелинейным характером (отсутствием детерминированного, четко прогнозируемого результата), способностью к самоорганизации и самокоррекции, улучшению количественных и качественных показателей.

Современное профессиональное образование развивается в рыночном контексте, в рамках многоаспектной системы взаимодействия производителя товаров и услуг с их заказчиком и потребителем. Рынок интегрирован в сложную систему отношений (экономических, политических и социальных), функционирующую благодаря грамотно выстроенному комплексу правовых институтов. Главными свойствами рынка выступают широкий (условно неограниченный) выбор товаров и услуг, реализуемый с участием производителя, заказчика и потребителя; свободная установка цен на предоставляемую продукцию с учетом изменений спроса и предложения; естественная конкуренция между организациями, производящими товары и услуги.

**Выводы.** Рыночная экономика ориентирована на получение прибыли. В свою очередь, рынок труда представляет собой область реализации купли-продажи на базе определенной договоренности, существующей между продавцом и покупателем, заложенного в человеке интеллектуального, физического и иного потенциала, который впоследствии применяется в рамках производства материальных ценностей. Создание рынков труда и ОУ, а также протекающие в них процессы напрямую обусловлены текущим состоянием экономики в стране или регионе. При этом на рынке ОУ выстраиваются те или иные отношения между государственными потребителями ОУ (разными группами населения) и теми, кто производит данные услуги (государственными и частными образовательными учреждениями).

Главным отличием рынка ОУ от других рынков является то обстоятельство, что человек оплачивает неосязаемую услугу, планируя получить от нее некоторый доход. Продавец берется оказать ОУ за определенное время через создание условий для профессионального обучения, переподготовки или повышения квалификационного уровня специалиста с помощью используемой учебной программы.

По мнению Е.Н. Сагиндикова, рынок ОУ складывается и развивается на базе [5]: 1) свободного выбора потенциальным клиентом содержания услуги и типа образовательного учреждения; 2) доступа каждого гражданина к прохождению конкурса, который позволяет поступить в учебное заведение, предоставляющее профессиональное образование; 3) всеобщего права на переподготовку или повышение квалификационного уровня по собственной или чужой инициативе. Следовательно, адекватная реакция на вызовы, стоящие перед профессиональным образованием в различных регионах нашей страны, предполагает анализ специфики региональных рынков, а также стратификационной структуры населения. Кроме того, следует детально исследовать теоретические и эмпирические аспекты развития и применения человеческих ресурсов, а также труды, посвященные рынку труда и ОУ, анализу современных экономических и социальных изменений, затрагивающих общество в целом и сферу образования в частности.

Одним из главных условий непрерывного совершенствования системы профессионального образования, роста его итоговой эффективности выступает выявление продуктивных сценариев, форм и способов интеграции ОУ в систему рыночных отношений.

#### **Литература:**

1. Алферов А.В., Бездудная А.Г. Методы маркетинговой деятельности в учреждениях среднего профессионального образования. – СПб.: СПбГИЭУ, 2004. - 155 с.
2. Колчина В.В. Современные подходы к формированию готовности менеджера к инновационно-предпринимательской деятельности // Профессиональное образование и общество. 2017. № 4. С. 56-66.
3. Колчина В.В. Формирование готовности менеджера к инновационно-предпринимательской деятельности как педагогическая проблема // Профессиональное образование и рынок труда. 2017. № 3. С. 28-34.

4. Колчина В.В. Состояние проблемы и условия формирования инновационно-предпринимательских умений в педагогической теории и практике // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 91. С. 196-201.

5. Николаева Е.М. Формирование рынка образовательных услуг и его регулирование. Автореф. дисс. ... канд. эконом. наук. – М., 2006 – 26 с.

6. Плотникова О.А. Управленческая культура в условиях модернизации российского общества: социально-философский подход / О.А. Плотникова — Пятигорск: Изд-во «Пятигорский гуманитарно-технологический ун-т», 2012. — 80 с.

7. Соколова А.С., Колчина В.В. Организация исследовательской деятельности студентов в контексте профессионального самоопределения // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-3. С. 275-278.

**Педагогика**

**УДК: 373.1**

**доктор педагогических наук, доцент, старший**

**научный сотрудник Сергеева Марина Георгиевна**

Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Москва);

**кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры**

**теории и практики иностранных языков Самохин Иван Сергеевич**

Федеральное государственное автономное образовательное

учреждение высшего образования «Российский университет дружбы народов» (г. Москва)

### **ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ВЕКТОРА БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА**

*Аннотация.* Непрерывная трансформация экономического, политического и иного контекста, присущая современной стадии эволюции российского социума, заставляет граждан оперативно приспосабливаться к динамично меняющимся условиям. В наши дни в России, с одной стороны, укрепляется властная вертикаль, с другой – совершенствуются структуры, характерные для правового государства, которые подразумевают наличие у граждан развитого самосознания и взвешенного, аргументированного выбора каждым взрослым человеком сценария своего поведения в обществе.

*Ключевые слова:* индивидуальный образовательный вектор, принципы проектирования, будущий специалист.

*Annotation.* The continuous transformation of the economic, political and other context, inherent in the modern stage of the evolution of Russian society, forces citizens to adapt quickly to dynamically changing conditions. Nowadays in Russia, on the one hand, the power vertical is being strengthened, on the other - structures characteristic of the rule of law are being improved, which imply that citizens have a developed self-awareness and a balanced, reasoned choice by each adult of the scenario of their behavior in society.

*Keywords:* individual educational vector, design principles, future specialist.

**Введение.** Правовое государство и гражданское общество с их опорой на идеи личной свободы и ответственности благоприятствует принятию индивидом независимых решений в различных ситуациях (политической, служебной, бытовой и т.д.). Тот диапазон возможностей, который обеспечивает социум каждому своему представителю, в педагогическом отношении свидетельствует о том, что воспитание подрастающего поколения обязано содержать в себе деятельность, направленную на развитие у него способности обращаться с этой свободой, то есть самостоятельно формулировать задачи, имеющие индивидуальную и социальную значимость, составлять план их реализации в широком общественном контексте, предвидеть будущие результаты, заниматься тайм-менеджментом, осуществлять поиск нужных сведений без посторонней помощи и т.п. Этот социальный заказ расходится с привычными формами педагогической деятельности, выстраиваемой в соответствии с принципами единообразия, базовой общественной активности школьников или студентов и базовой вариативности в области выбора всеми участниками учебно-воспитательного процесса тех или иных целей, методов и технологий образования. В связи с этим при разработке проекта о совершенствовании образовательной системы нужно добиться такой организации учебно-воспитательного процесса, которая бы создавала условия для оттачивания необходимых навыков и умений в нетипичных, непредсказуемых ситуациях. При этом необходимо сделать образование максимально открытым, устранив ведомственные различия между структурами и замкнутость, организационную «герметичность» учебных заведений различных типов и уровней.

Тем не менее, изучение ситуации, сложившейся в современном российском образовании, позволяет утверждать, что, несмотря на прямые указания правительства и Президента РФ, идея индивидуализации обучения и воспитания все еще не получила продуктивной научной интерпретации. Кроме того, нет оснований говорить о достойном внедрении данной концепции в повседневную педагогическую практику. Многие руководители образовательных учреждений до сих пор неверно истолковывают подобную индивидуализацию, зачастую понимая под ней разделение образования в соответствии с уровнем и получаемой специализацией. В реальности выстраивание данного процесса учителями и преподавателями сводится к выбору оптимальных учебных методов и материалов, а также содержания дополнительных занятий. В контексте данной деятельности большинство учебных заведений лишь обеспечивают молодых людей возможностью определиться с профилем обучения и наполнением факультативных дисциплин (что, как правило, делается спонтанно, по наитию). В то же время многие педагоги не уделяют внимания подготовке к принятию самостоятельных решений, выявлению учащимся собственных интеллектуальных ресурсов.

**Изложение основного материала статьи.** С нашей точки зрения, формированию навыков самопознания будут в значительной мере способствовать педагогические ситуации, которые заключаются в совместном со школьниками или студентами проектировании их деятельности, нацеленной на выполнение государственных

требований и совершенствование собственных компетенций (познавательных, коммуникативных и т.д.). Авторы данной статьи называют это *индивидуальным образовательным вектором* (далее – ИОВ).

ИОВ позиционируется нами не только как личностно-ориентированный сценарий использования возможностей учащегося в образовательном процессе (в соответствии с подходом А.В. Хугорского), но и в качестве составленной учащимся и педагогом *программы* обучения и воспитания, демонстрирующей [4]: 1) адекватное восприятие юным гражданином задач и ценностей, принятых социумом; образования в целом и своего обучения в частности; сферы собственных интересов в рамках осваиваемых дисциплин; 2) целесообразность сочетания своих потребностей с актуальными общественными нуждами; 3) итог независимого выбора школьником или студентом сущности и форм образования, не вступающих в противоречие с его персональным подходом к освоению новых знаний и умений, презентации полученных результатов и взаимодействию с окружающими.

Выбор ИОВ детерминирован рядом условий: психологическими особенностями, склонностями и возможностями самого школьника или студента и членов его семьи в достижении требуемых образовательных показателей; достаточной квалификацией педагогических сотрудников; способностью учебного заведения, предоставляющего профессиональное образование, реализовать познавательные потребности учащихся; оснащенностью образовательного учреждения в материальном и техническом отношении [7].

Результативность проектирования ИОВ обусловлена следующими факторами: пониманием всеми субъектами учебно-воспитательного процесса (в первую очередь, самим школьником или студентом) ярко выраженной перспективности ИОВ как одного из путей самоопределения, самоосуществления и необходимой коррекции содержания и формы оказываемых услуг; реализацией ориентированной деятельности по развитию у молодого поколения стабильного интереса к процессу разработки ИОВ; психолого-педагогическим обеспечением школьников и студентов с использованием передовых педагогических технологий; интеграцией учащихся в деятельность по выстраиванию ИОВ; осуществлением рефлексии как базового условия коррекции данной траектории.

Перечисленные факторы могут получить практическое воплощение через целенаправленно выстроенные учебные или консультационные занятия по самопознанию и подготовке к осознанному выбору методов разработки ИОВ. В рамках данных занятий необходимо снабдить учащихся и ответственных лиц сведениями о максимальной аудиторной нагрузке; учебном плане, действующем в данном заведении; списке обязательных и факультативных дисциплин; специфике изучения определенных предметов (особенно обязательных); алгоритме расчета аудиторной нагрузки; правилах оформления и коррекции ИОВ [2].

*Педагогическое сопровождение* представляет собой род педагогической деятельности, основное содержание которого состоит не только в приучении школьника или студента к преодолению различных трудностей, автономному выстраиванию своего жизненного сценария и ИОВ, но и в постоянной готовности педагога продемонстрировать эффективную гуманную реакцию на физическое и психологическое неблагополучие учащегося или группы учащихся, на его (их) стремление к изменению некоторых аспектов своего текущего состояния [5]. К *особенностям взаимодействия* лиц, принимающих участие в педагогическом сопровождении создания и претворения в жизнь ИОВ, наряду со стандартными характеристиками межличностного взаимодействия (диалогом, умением договариваться, наличием права на собственную точку зрения, уважительным отношением к чужому мнению, поиском компромисса), авторы статьи причисляют широкий выбор участников взаимодействия, равноправие субъектов образовательного процесса (принимая во внимание социокультурные коммуникативные правила), транспарентность, креативность, признание собственного и чужого «Я», примерно одинаковая значимость разных уровней образования (среднего, высшего, дополнительного) для воспитания результативной личности, востребованной и на рынке труда, и в жизни в целом.

Нам представляется разумным дополнить традиционный список педагогических функций, предложенный О.С. Газманом (обучающая, воспитывающая, поддерживающая), еще одной – *сопровождающей*. При таком подходе следует выделить следующие траектории педагогического сопровождения создания ИОВ и их внедрения в профессиональную практику [1]:

1) *аналитико-проектирующую*, которая базируется на осмыслении личностных особенностей и образовательных потребностей школьников и студентов, специфики их индивидуальной эволюции, процесса формирования групп (учебных и творческих), перспектив учащихся на ближайшее и отдаленное будущее;

2) *консультационную*, предполагающую проведение консультаций индивидуального и группового характера, а также проектирование ситуаций для выработки навыков и готовности к принятию ответственных решений;

3) *направляющую*, которая координирует деятельность работников учебных заведений, предоставляющих профессиональное (в том числе дополнительное) образование, психолога и сотрудников социальных служб, способствуя комплексной поддержке учащихся, а также формированию комфортного и продуктивного взаимодействия всех участников открытой образовательной среды;

4) *организующую*, связанную с организацией обучения и воспитания (совместной со школьником или студентом работой над личностно-ориентированным расписанием, образовательным маршрутом, учитывающим индивидуальные особенности учащегося и т.д.).

Выделяются следующие *методы* педагогического сопровождения учащихся в ходе создания ИОВ и их воплощения на практике: выстраивание педагогических ситуаций для воспитания у молодого поколения навыков и умений, помогающих найти свое место в жизни и профессии; формулирование вместе с подопечными четких критериев, путей осуществления и возможных последствий самостоятельного выбора тех или иных подходов к общению, получению знаний, анализу полученной информации, выполнению заданий (устных и письменных, традиционных и творческих, общих и индивидуальных, ориентированных на различные модусы перцепции (зрение, слух и пр.)), отчету о работе, проделанной в течение года или семестра; совместное с будущими специалистами составление подробного сценария учебно-воспитательной деятельности и ее максимально грамотное сочетание с подходящей в данном случае организацией образовательного процесса; осмысленное взаимодействие школьников или студентов, с одной стороны, и учителей или преподавателей, с другой стороны, по вопросам, связанным с результатами обучения и воспитания (например, через использование специальных графиков развития отдельных учащихся и таблиц персональных достижений; формирование и закрепление уважительных и доверительных взаимоотношений

между учащимися, что благоприятствует гуманизации педагогической деятельности в учебных заведениях) [6].

Идея проектирования ИОВ возникла на базе исследования результатов деятельности различных учебных заведений, опирающихся в той или иной мере на концепцию свободного воспитания, наиболее востребованной в конце XX столетия. Анализ интеграции подобных воспитательных методов, происходящей в отечественном образовании с середины 1980-х годов, позволяет говорить о следующих аспектах данного феномена [3].

*Практический аспект* (с периода ранней «перестройки»). Интенсивно воплощаются в жизнь идеи дифференцированного обучения, в рамках которого школьникам разрешается выбирать задания различной сложности и отдавать предпочтение тому или иному способу их реализации. Формируется передовое движение учителей-новаторов (Ш.А. Амонашвили, М.П. Щетинин и многие другие), уделяющих особое внимание таким факторам, как индивидуальность педагога и восприятие учащегося как уникальной личности с неповторимыми интеллектуальными, психологическими и иными особенностями, особым комплексом потребностей и способностей.

*Теоретический аспект* (с 1990-х годов). Обострился интерес теоретиков педагогики и практикующих специалистов к проблеме индивидуализации образовательного процесса. Многие авторы углубляют и расширяют философию личностно-центричной педагогики (В.П. Бедерханова, Э.С. Зимин, С.Д. Поляков, И.С. Якиманская и др.). Совершенствуются принципы свободного образования (А.А. Пинский, П.Г. Щедровицкий и др.). Сформулированы аргументы в пользу гуманной педагогики в целом (Ш.А. Амонашвили) и педагогического сопровождения в частности (О.С. Газман). Определяются основные этапы профессиональной деятельности педагога (Т.В. Анохина), разрабатываются ее ключевые методы (С.М. Юсфин), закладываются основы понимающей педагогики (Н.Б. Крылова).

*Нормативный аспект* (с 1990-х годов). Подписан ряд документов федерального значения, фиксирующих поворот к диверсификации учебно-воспитательного процесса. Постулированы акцент на профильность в образовании, личностно-ориентированные образовательные программы и учебные планы, дистанционный подход к обучению. В плановых составляющих, – «региональной» и «внутренней» (прописанной в уставе данного учреждения), – отведено определенное время на дисциплины, которым отдают предпочтение конкретные учащиеся. В последний год существования Советского Союза, – в соответствии с министерским решением «О демократизации воспитательной деятельности в образовательных учреждениях РСФСР», – в школах официально появились *освобожденные* классные воспитатели, обязанные помогать детям в решении тех или иных проблем и защищать их от злоупотреблений со стороны сверстников, педагогов и родителей. Тем не менее, принципы индивидуализации отечественного образования не находили единодушной поддержки в педагогической среде (даже те, реализация которых проходила достаточно успешно). Существует четыре категории представлений, связанных с данным процессом.

Приверженцы *первой категории*, отражающей позицию большинства общественных организаций, ассоциируют индивидуализацию образования с занятиями, проводимыми за пределами аудитории.

Сторонники *второй категории* представлений, зафиксированной в законе РФ «Об образовании», связывают индивидуализацию с общепринятыми видами самостоятельной деятельности без взаимодействия с другими школьниками или студентами. Речь идет об услугах репетиторов, экстернате, заочной форме обучения или воспитании, получаемом в семье.

Представители *третьей категории* позиционируют рассматриваемый нами процесс как возможность выбора школьником или студентом учебных предметов, включенных в региональную и внутреннюю составляющие осваиваемой программы.

Авторы, отдающие предпочтение *четвертой категории* представлений, стремятся выявить факторы, которые позволят учащимся и педагогам эффективно сотрудничать как на уроке, так и во внеучебное время. При этом основная часть сторонников этой категории нацелены на индивидуализацию обучения и воспитания в классах и группах со средним или небольшим числом учащихся (В.В. Гузеев, В.М. Лизинский, В.Д. Шадриков, И.С. Якиманская и др.), однако некоторые исследователи (В.К. Дьяченко, В.В. Семенов) выступают за уменьшение количества учащихся. Довольно значительное количество авторов воспринимают всю городскую или сельскую инфраструктуру как точку приложения активных усилий молодого поколения (М.А. Балабан, А.Н. Тубельский, М.П. Невзоров и др.).

**Выводы.** Не так давно в научных трудах по педагогике и официальных документах закрепились употребление таких существительных, как «стратегия», «траектория», «технология», «маршрут» и некоторых других вместе с прилагательным «индивидуальный». Как правило, эти словосочетания можно рассматривать как взаимозаменяемые (синонимичные). В большинстве случаев изложение сущности данных явлений сводилось к успешности освоения учащимся содержания той или иной дисциплины либо к используемому педагогическому подходу (служащему лишь основой для определенной образовательной стратегии). Интерпретация учителями и преподавателями основного содержания этих терминов не экстраполировалось на процесс становления личности учащегося, то есть на область воспитания.

Формирования ИОВ основано на следующих проверенных практикой принципах:

1) *индивидуального подхода*: ИОВ формируется самим учащимся принимая во внимание его профессиональные амбиции и интеллектуальные возможности, на базе продуктивного взаимодействия педагога и учащегося;

2) *осмысленной перспективы в образовании*: каждый учащийся принимает активное участие в собственном обучении и воспитании. Школьник или студент представляет собой важное звено выстраивания образовательной деятельности и обладает доступом к ее коррекции с учетом своих реальных достижений и зоны ближайшего развития;

3) *активности обучения*: достижения науки и техники, экономические императивы и запросы школьника или студента в области познания позволяют ему вносить существенный вклад в собственное образование, приводя его в соответствие со своими потребностями и возможностями;

4) *гибкости обучения*: ИОВ выстраивается на основе личностных характеристик (потребностей и способностей) учащегося, активизации его мотивационных и энергетических ресурсов. Содержание, темпы и другие особенности учебно-воспитательного процесса выбираются самим учащимся и могут изменяться с учетом трансформирующихся интеллектуальных склонностей и демонстрируемых результатов.

### Литература:

1. Адольф В.А., Степанова И.Ю. Дидактические аспекты формирования информационной культуры личности // Информатика и образование. - 2013. № 5(244). - С. 27-30.
2. Адольф В.А., Филькина С.В. Организационно-педагогическое сопровождение деятельности воспитателей в учреждениях для детей сирот // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. - 2016. - № 2. - С. 33-39.
3. Акулова, О.В., Писарева, С.А., Пискунова, Е.В., Тряпицына, А.П. Александрова, Е.А. Педагогическое сопровождение самоопределения старших школьников / Е.А. Александрова. - М.: НИИ школьных технологий, 2010. - 336 с.
4. Колчина В.В. Современные подходы к формированию готовности менеджера к инновационно-предпринимательской деятельности // Профессиональное образование и общество. 2017. № 4. С. 56-66.
5. Колчина В.В. Формирование готовности менеджера к инновационно-предпринимательской деятельности как педагогическая проблема // Профессиональное образование и рынок труда. 2017. № 3. С. 28-34.
6. Колчина В.В. Состояние проблемы и условия формирования инновационно-предпринимательских умений в педагогической теории и практике // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 91. С. 196-201.
7. Соколова А.С., Колчина В.В. Организация исследовательской деятельности студентов в контексте профессионального самоопределения // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-3. С. 275-278.

Педагогика

УДК: 373.1

доктор педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник **Сергеева Марина Георгиевна**

Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Москва)

### ТЮТОРСТВО В ЗАРУБЕЖНОЙ И РОССИЙСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

*Аннотация.* В статье представлен исторический экскурс развития тьюторства за рубежом и в отечественном образовании; представлены разные подходы к трактовке тьюторства как педагогического феномена. Особое внимание уделено тьюторскому сопровождению при разработке индивидуальной образовательной траектории обучающегося.

*Ключевые слова:* тьютор, тьюторское сопровождение, индивидуальный образовательный маршрут, индивидуальность личности.

*Annotation.* The article presents the historical excursion of the development of tutor abroad and in domestic education; Different approaches to the interpretation of tutor as a pedagogical phenomenon are presented. Special attention is paid to the tutor support during the development of the individual educational trajectory of the student.

*Keywords:* Tutor, tutor support, individual educational route, personality identity.

**Введение.** Ведущий исследователь и практик тьюторского движения Т.М. Ковалева указывает на многообразные подходы к анализу тьюторства в нашей стране, обращая внимание, «что различия в подходах продуктивны для развития общего понимания идеи тьюторства и специфики реализации этой идеи в российском образовании» [5]. Изучение научных публикаций и практики тьюторства в качестве самостоятельного направления практической педагогической деятельности обозначило разносторонность подходов отечественных ученых к изучению дидактических и прикладных основ практики тьюторства.

Методологическим основанием разработки проблемы исследования тьюторского сопровождения выступает концепция тьюторства Т.М. Ковалевой. В рамках концепции тьюторское сопровождение О.Н. Перевезенцева [9] рассматривает как движение педагога-тьютора, который реализует персональную образовательную программу для тьюторантов и их изменения в процессе сопровождения. Оказание своевременной помощи и поддержки при необходимости формирующейся личности обеспечиваются средствами тьюторского сопровождения.

В педагогической науке и практике в последнее время сформировались научные направления, описывающие опыт тьюторского сопровождения разных образовательных учреждений и модели тьюторства на разных уровнях образования. Так, разнообразие определений и многообразие тьюторских практик в образовательных учреждениях всех уровней отмечает Е.А. Александрова. Она указывает на более широкую трактовку феномена тьюторства в российской педагогической науке, чем в зарубежной традиции [1]. По мнению ученого, «разногласица» в определении главной функции тьютора, говорит о недостаточной разработанности проблемы и приписывании тьютору функциональных полномочий, которыми наделяются классный руководитель, психолог, завуч, учитель-предметник. Методологически более глубокий подход к осмыслению российской практики тьюторства отмечает и Т.М. Ковалева, указывая на специальную технологию психолого-педагогического сопровождения ребенка и особую ролевую позицию тьютора [3]. Тьюторское сопровождение определяется последовательностью действий тьютора: знакомство; активизация; организация изучения; организация групповой или индивидуальной работы; организация обратной связи и рефлексии. Организационной формой тьюторского сопровождения рассматривается работа с картой возможностей и расширением границ коллективного и индивидуального действия.

**Изложение основного материала статьи.** Явление тьюторства имеет непосредственное отношение к истории ведущих европейских (прежде всего британских) вузов, основанных в начале второго тысячелетия. Упомянутый феномен закрепился приблизительно в XIV столетии в классических британских университетах: Оксфордском и – несколько позднее – Кембриджском. С данного периода уже можно вести речь о тьюторстве как о сформировавшемся виде наставничества в системе высшего образования [2].

Первые университеты представляли собой объединения преподавателей и студентов. Британские вузы абсолютно не заботились о наличии единой программы для всех учащихся. Человек выбирал всё сам - и курсы, и профессоров. Каждый преподаватель-теоретик озвучивал и комментировал содержание собственной

книги. Следовательно, лекции одного и того же специалиста могли посещать студенты, поступившие в разные колледжи. Вуз предъявлял свои специфические требования лишь на выпускных испытаниях. Причем способ получения информации, необходимой для получения академической степени, выбирался самим учащимся, а его помощником, наставником на этом пути выступал тьютор [10].

На протяжении первого учебного года взаимодействие с тьютором входило в обязанности каждого студента. Раз в неделю учащийся отчитывался перед своим наставником о достигнутых успехах и возникших трудностях. Такие консультации проводились как в рамках официального расписания, так и во внеучебное время. Подобный тип взаимодействия между тьютором и студентом играл для последнего особую роль. Поскольку базовой ценностью высшего образования того времени являлся свободный характер учебно-воспитательного процесса, тьютор выступал в качестве посредника между свободным преподавателем и свободным учащимся. Значимость данной свободы имела непосредственное отношение к достоинству личности, и функция тьютора заключалась в том, чтобы совмещать на практике индивидуальную направленность обучения и общие педагогические принципы. Человек, поступивший в университет, добывал знания прежде всего благодаря самообразованию, и тьюторство исторически являлось формой сопровождения данного процесса [4].

К концу XVI века роль тьютора значительно возросла: он стал главным живым «компонентом» университетского образования, неся ответственность прежде всего за духовное развитие прикрепленных к нему студентов (то есть за воспитание в широком смысле слова). Тьютор объяснял своим подопечным, какие лекционные и семинарские занятия принесут им больше пользы, помогал с составлением плана работы, отслеживал текущую успеваемость и степень готовности к выпускным экзаменам. Таким образом, в лице тьютора студент получал верного наставника, готового проконсультировать его по самым разным вопросам образовательного и морально-этического характера [6].

В XVII столетия система тьюторства получает официальное признание как важная составляющая британского высшего образования. На протяжении трех следующих веков данная система не только не деградировала, но, напротив, заняла ключевые позиции в классических британских вузах: в сущности, лекционные и даже семинарские занятия выступают лишь дополнением к ней. В Оксфордском и Кембриджском университетах тьюторы играют существенную роль в учебе и воспитании студентов и входят в штат образовательного учреждения [8].

В нашей стране тьюторство раньше не пользовалось большой популярностью. Однако можно отметить как минимум три области, включающие в себя элементы данной системы [7].

1. **Традиция «старцев» (монахов-наставников)**, идущая из Средневековья и ярко показанная в произведении Ф. М. Достоевского «Братья Карамазовы» при описании нравственных метаний Алеши Карамазова и той поддержки, которую оказывал ему другой важный персонаж – старец Зосима.

2. **Институт гувернерства**, практиковавшегося в семьях титулованного дворянства и в некоторых учебных заведениях в России дореволюционной поры.

Показательный пример из истории нашей страны – знаменитый поэт и переводчик Василий Андреевич Жуковский и та роль, которую он сыграл в воспитании будущего монарха Александра II. Автор гимна Российской империи «Боже, Царя храни!» осознанно и последовательно готовил себя к миссии педагога-наставника при наследнике престола. Он разработал подробную учебную программу, которая была продемонстрирована отцу будущего правителя – императору Николаю I. Он, изучив данный план, одобрил его. «Образование для добродетели» – так сформулировал В. А. Жуковский цель обучения и воспитания.

3. Третьим вектором в эволюции отечественного тьюторства является **классическая русская литература** и особенно особое, исключительное место, занимаемое ею в культуре и духовном образе России. Оказалось, что художественная проза XIX столетия, интегрирующая функции, закрепленные за философским знанием, социально ориентированной публицистикой и даже психологией, в каком-то смысле может выступать в качестве тьютора для всей читающей части российского общества. В период с середины XVIII в. до XIX в., согласно материалам русской литературы, в России получило распространение такое педагогическое явление, как наставничество. К наставникам можно отнести тех, кто занимался воспитанием детей в дворянских семьях: няни, бонны, дядьки, обеспечивающие физиологическое выращивание. За воспитание и обучение детей отвечали гувернантки, гувернеры, домашние учителя. После 1834 г. появилось выражение «домашний наставник», которое обозначало домашних выпускников-воспитателей российских университетов. Многие писатели раскрыли образ наставника в своих произведениях (А. С. Пушкин; А. П. Чехов, И. С. Тургенев). Высокий статус наставительного слова является неотъемлемой частью произведений русской литературы.

В русской литературе XIX в. существует высказывания о поведенческом облике профессионального наставника и проблемах профессиональной педагогической коммуникации. Коммуникативная позиция наставника-профессионала задает единое основание для выявления основных типов учителей. В этом периоде нас заинтересовала деятельность Владимира Федоровича Одоевского, а именно его педагогические методики в области духовно-нравственного дошкольного воспитания и наставничества.

В. Ф. Одоевский стал известен в дошкольном образовании. В. Ф. Одоевский создал много трудов для детей дошкольного возраста и воспитателей, такие как: «Азбука для употребления в детских приютах»; «Сказки и другие произведения для детей дедушки Ирины», «Наука до науки», «Руководство для гувернанток». В 1839 году Одоевский написал «Положение о детских приютах» и пишет к нему «Наказ для заведующих детскими приютами». В «Наказе» Одоевский описывает качества, которыми должна обладать воспитательница-смотрительница, работая с детьми в приюте. При выборе воспитательницы, в первую очередь, необходимо обращать внимание на ее «душевное образование; чистоту нравственности, тихий и миролюбивый нрав, здравый смысл и врожденное чувство любви к ближнему» [7]. Также педагог Одоевский В. Ф. особое внимание уделяет религиозно-нравственному воспитанию детей, поэтому для смотрительниц приюта были составлены особые наставления по духовно-нравственному воспитанию детей. Владимир Федорович был уверен, что цель духовно-нравственного воспитания детей заключается в том, чтобы ребенок самостоятельно осознал в себе существование нравственных чувств.

В произведениях «Мороз Иванович», «Два дерева», «Серебряный рубль» В. Ф. Одоевского отражены характерные черты духовно-нравственного воспитания и наставничества, автор ненавязчиво учит трудолюбию, добрым делам, справедливости, милосердию. Его произведения имеют не только историко-педагогическое, но и прикладное значение.



В развитие педагогической деятельности-наставничества внес вклад великий русский ученый Дмитрий Иванович Менделеев. Он был уверен, что цельная система образования должна начинаться с высшего училища для подготовки учителей-наставников. Система образования наставников Д.И. Менделеева основывалась на принципах научной, специальной, теоретической и практической подготовки педагогов.

Если провести аналогию наставничества с тьюторством, то их основная цель - педагог должен ориентироваться на индивидуальность личности. Наставничество - вид педагогической деятельности, основной целью которой, было воспитание духовно-нравственного человека, носящее творческий характер, исключающее подавление личности воспитанника. Если анализировать тьюторство в Англии того времени, то была отличительная черта, а именно свобода преподавания и учения. У тьютора были свои функции, он был посредником между свободным профессором и свободным обучающимся. Основной задачей тьютора была сохранить «свободу личности» обучающегося и выполнять функцию сопровождения в процессе самообразования. Тьютор направляет студента в учебе, советует какие лекции и практические занятия посещать, помогает составить план своей учебной работы. Также следит за учениками, чтобы те выполняли задания и были готовы к экзаменам. В XVII в. тьюторство становится частью англо-университетской системы, постепенно начинает вытеснять профессорскую.

Сейчас в нашей стране тьюторство пользуется наибольшей популярностью в контексте дистанционного обучения. Благодаря данному формату, тьюторы имеют возможность эффективно использовать преимущества индивидуального консалтинга, распространенного в ведущих британских университетах. Педагог выстраивает освоение курса по эффективному сценарию, организует семинары и проводит консультации, осуществляет проверку письменных заданий и высказывает свои пожелания.

Опыт тьюторского сопровождения в условиях очного обучения впервые стал объектом пристального внимания в рамках Школы культурной политики, возглавляемой П.Г. Щедровицким. Это произошло в Москве в самом конце 1980-х годов, в период организации и проведения первого в Советском Союзе конкурса тьюторов, призерам которого предстояло принять участие в образовательной программе международного уровня.

Активнее всего тьюторская практика развивалась в Томске: в этом городе начал формироваться комплекс учебных заведений, имевших прямое или опосредованное отношение к изучению вопросов тьюторства и анализировавших свой опыт применительно к данной проблематике. Томская школа «Эврика-развитие» выступила в качестве первой тьюторской платформы в системе начального и среднего образования нашей страны (с 1991 года школой руководила Татьяна Михайловна Ковалева, а с 1996 года ее бессменным директором является Людмила Михайловна Долгова).

В настоящее время вопросы, связанные с наставничеством, становятся особенно актуальными, что обусловлено прежде всего наличием множества проектов и программ, нацеленных на совершенствование отечественного образования, приведение его в соответствие с международными стандартами. Так, среди ключевых направлений, предусмотренных Федеральной целевой программой развития образования, упомянуты [5]:

- введение дифференцированного обучения в 10-м и 11-м классах средней школы, предоставляющего подросткам возможность высказать свои рекомендации по поводу индивидуального учебного плана;
- интеграция в учебно-воспитательный процесс образцов непрерывного профессионального образования, позволяющих каждому человеку вносить решающий вклад в выстраивание индивидуального образовательного вектора для дальнейшего совершенствования в личностном и профессиональном отношении, а также для продвижения по карьерной лестнице;
- содействие дистанционному сотрудничеству учебных заведений посредством сети Интернет для увеличения мобильности в области образования;
- освоение европейского образовательного пространства, модернизация профессионального образования через повышение уровня его мобильности, укрепление международного престижа российских вузов.

Выполнение перечисленных задач предполагает в первую очередь обеспечение педагогической поддержки личностно-ориентированного образования студентов и учащихся старших классов на высоком профессиональном уровне. Тьюторская практика, распространенная в России на данном этапе, может выступать инструментом для выполнения поставленных задач.

Текущий этап оптимизации отечественного образования несомненно предполагает использование иных подходов к выстраиванию учебно-воспитательного процесса, отличающихся принципиальной новизной для нашей страны. В наши дни в педагогической среде наблюдается повышенное внимание к принципам индивидуализации и транспарентности образования, что указывает на весьма значительную роль тьюторства в контексте вышеупомянутой оптимизации.

С комплексным характером феномена тьюторства, анализируемого в данной работе, связан системный подход к его изучению, затрагивающий философскую и антропологическую специфику образовательной сферы.

Как уже упоминалось, тьюторство сложилось в Великобритании и континентальной Европе в рамках открытой и свободной системы обучения и воспитания. В настоящее время оно вызывает интерес у большого количества исследователей как в России, так и за рубежом, например, у Л.В. Бендовой, М. Бэйнтона, Ч. Ведемейера, Г.А. Гуртовенко, С.И. Змеева, Е.Б. Колосовой, Н.В. Рыбалкиной и других. Возникновение и дальнейшую эволюцию ТС многие авторы (Т.В. Беспалова, Э. Гордон, У. Уэвелл, М.П. Черемных, П.Г. Щедровицкий и др.) ассоциируют с ранней историей европейского высшего образования. Сущность тьюторского сознания и функционирования в рамках антропологической модели, рассматриваемая в работах Т.М. Ковалёвой, А.А. Попова, И.Д. Проскуровской и Н.В. Чирковой, способствует восприятию самой фигуры тьютора как «антропопрактика, режиссёра конкретной и уникальной жизни личности», в рамках которой роль педагога-тьютора заключается не в разработке специальных приёмов, а в выявлении зоны ближайшего и отдаленного развития конкретного учащегося в различных областях человеческого знания.

В последнее время некоторые специалисты предлагают собственные варианты функциональной модели обеспечения педагогом-тьютором индивидуального учебно-воспитательного сценария (Н.В. Рыбалкина); предпринимают попытку исследовать воздействие ТС на раскрытие потенциала одаренных школьников (Е.А. Александрова); стремятся на базе идей, лежащих в основе ТС, разработать свой авторский подход к

дистанционному обучению (Е.Л. Гаврилова, С.А. Щенников) и дополнительному образованию (Е.Б. Колосова).

Принципы открытого образования описаны и проанализированы в трудах многих отечественных исследователей: Е.П. Белозерцева, Э.Н. Гусинского, А.С. Запесоцкого, В.М. Розина, В.И. Слободчикова и многих других. С учетом результатов, полученных данными учеными, складывается современная тьюторская практика, затрагивающая системы начального, среднего и высшего образования (В.Г. Богин, Т.М. Ковалёва, М.П. Черемных), и возникает запрос на подготовку тьютора в учебных заведениях различного типа.

**Выводы.** В наши дни, в контексте возрастающего уровня индивидуализации образовательного процесса, особое внимание уделяется вопросам формирования индивидуального сценария обучения и воспитания для каждого учащегося. Член-корреспондент РАО А.В. Хуторской воспринимает данный сценарий (траекторию) как уникальный способ раскрытия персональных возможностей каждого школьника или студента от класса к классу, от курса к курсу. Под персональными возможностями (личностным потенциалом) учащегося А.В. Хуторской понимает сочетание его способностей (интеллектуальных и творческих). Процесс определения, использования и совершенствования упомянутых способностей протекает в рамках выбранной индивидуальной траектории. Школьник или студент будет способен продвигаться по ней в том случае, если ему предоставят возможность определять для себя наиболее приемлемые формы и темпы освоения учебного материала, выбирать подходы к учебе, в полной мере отвечающие его индивидуальной специфике, критически осмысливать собственные проблемы и достижения, оценивать свои действия и корректировать их.

#### **Литература:**

1. Александрова Е.А., Андреева Е.А. Модернизация классической модели тьюторства в России, странах Европейского Союза и Ближнего Востока. М. - Тверь: СФК - Офис, 2013. 156 с.
2. Александрова Е.А., Андреева Е.А. Модернизация классической модели тьюторства в России, странах Европейского Союза и Ближнего Востока. М. – Тверь: СФК-Офис, 2013 156 с.
3. Адольф В.А. Тьюторское сопровождение как необходимое условие реализации ФГОС // Инновации в образовании. 2013. № 3. С. 5-13.
4. Брайнт Э.О. Стать тьютором. Вдохновляющий опыт для тех, кто помогает учиться. М.: Ресурс, 2012. 120 с.
5. Ковалева Т.М., Кобыща Е.И., Попова (Смолик) С.Ю., Теров А.А., Чередилина М.Ю. Профессия «тьютор». Из серии Библиотека тьютора. Выпуск 2 М.: СФК-офис, 2012. 303 с.
6. Колчина В.В. Современные подходы к формированию готовности менеджера к инновационно-предпринимательской деятельности // Профессиональное образование и общество. 2017. № 4. С. 56-66.
7. Колчина В.В. Формирование готовности менеджера к инновационно-предпринимательской деятельности как педагогическая проблема // Профессиональное образование и рынок труда. 2017. № 3. С. 28-34.
8. Колчина В.В. Состояние проблемы и условия формирования инновационно-предпринимательских умений в педагогической теории и практике // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 91. С. 196-201.
9. Перевезенцева О.Н. Значимость тьюторского сопровождения единого информационно образовательного пространства школ в процессе интеграции общего и дополнительного образования // Международный научно-исследовательский журнал. Успехи современной науки и образования - 2016. - №8, Т.1. - С. 122-124.
10. Соколова А.С., Колчина В.В. Организация исследовательской деятельности студентов в контексте профессионального самоопределения // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-3. С. 275-278.

## **Педагогика**

**УДК: 373.1**

**старший преподаватель кафедры «Лингвистика» (К-5) Сиротова Анна Александровна**  
Мытищинский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)» (г. Мытищи);  
**доктор педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник Сергеева Марина Георгиевна**  
Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Москва)

### **НАПРАВЛЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ CLIL-ПЕДАГОГОВ**

*Аннотация.* Данная статья посвящена одному из важнейших вопросов в области развития и популяризации предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) – подготовке профессиональных CLIL-педагогов. Актуальность данной проблемы обусловлена с одной стороны растущей популярностью этого подхода к обучению в России, особенно среди высших учебных заведений, и с другой стороны практически полным отсутствием системы подготовки профессионалов, готовых реализовывать данную методику на практике. Целью статьи стало выявление приоритетных направлений обучения CLIL-педагогов, систематизация, характеристика, обоснование важности каждого из них, а также внесение предложений по механизмам инициирования процесса подготовки преподавателей предметно-языкового интегрированного обучения. Во введении рассматриваются предпосылки возникновения необходимости в обучении CLIL-педагогов, дается характеристика существующих исследований в области предметно-языковой интеграции с указанием ведущих отечественных и зарубежных специалистов в данной области. Далее в основной части статьи авторами предлагается пять основных направлений обучения педагогов предметно-языкового интегрированного обучения: языковое/предметное, методологическое, методическое, контрольно-оценочное, мотивационное. Языковое и предметное направления объединены авторами в один блок по причине того, что CLIL-педагогом могут стать как преподаватель-лингвист, которому необходимо пройти обучение по

предметному содержанию, так и преподаватель-предметник, имеющий дефицит иноязычных коммуникативных навыков. Методологическое направление представляет собой необходимость в освоении фундаментальных основ предметно-языковой интеграции, а также новых форм организации работы, таких как совместное обучение, метод проектов, обучение на основе решения поставленной задачи. Задачи проектирования и создания учебных материалов отражены в методическом направлении обучения педагогов CLIL. Выделение контрольно-оценочного направления в обособленное объясняется авторами трудностями двойного фокуса CLIL. Мотивационное направление завершает блок и подчеркивает важность постоянного профессионального развития и сотрудничества между педагогами и образовательными организациями. В заключении авторы предлагают последовательность шагов по разработке и развитию указанных направлений обучения преподавателей предметно-языкового интегрированного обучения.

*Ключевые слова:* предметно-языковое интегрированное обучение, обучение педагогов, предметно-языковая интеграция, CLIL, CLIL-педагог.

*Annotation.* This article is devoted to one of the most important issues in the sphere of development and dissemination of content and language integrated learning (CLIL) – CLIL teachers training. The timeliness of this topic is on one hand due to the rising popularity of this approach in Russia, especially in higher education and on the other hand due to the lack of well-trained professional teachers ready to implement CLIL approach in practice. The aim of the article is to work out main training needs for the CLIL teachers, their alignment, characteristics as well as to ground their importance and make suggestions on initiating the process of CLIL teacher training. In the introduction the background for CLIL teacher training necessity is given, as well as the characteristics of existing research done by Russian and foreign scientists in the field of CLIL. Further in the main part of the article authors propose five main directions in CLIL teacher training, five training needs: linguistic/subject, methodological, materials design, assessment, motivation and cooperation. Linguistic and subject needs have been combined into one due the fact that CLIL training highly depends on the teacher major- subject teacher will need more training on communicative skills while language teacher will require subject instruction. Methodological direction is basically a need to be aware of CLIL fundamentals as well as of new forms of lesson procedure like cooperative learning, team work, project work, task-based learning etc. Issues in materials and resources design and creation are reflected in the next direction of CLIL training. Assessment has been singled out as an independent part due the problems caused by dual focus of CLIL. Motivation and cooperation is the last but not least training need for CLIL teachers which highlights the importance of constant professional development and collaboration between subject and language teachers as well as between educational institutions. In conclusion authors offer a sequence of steps in development these training needs for CLIL teachers training.

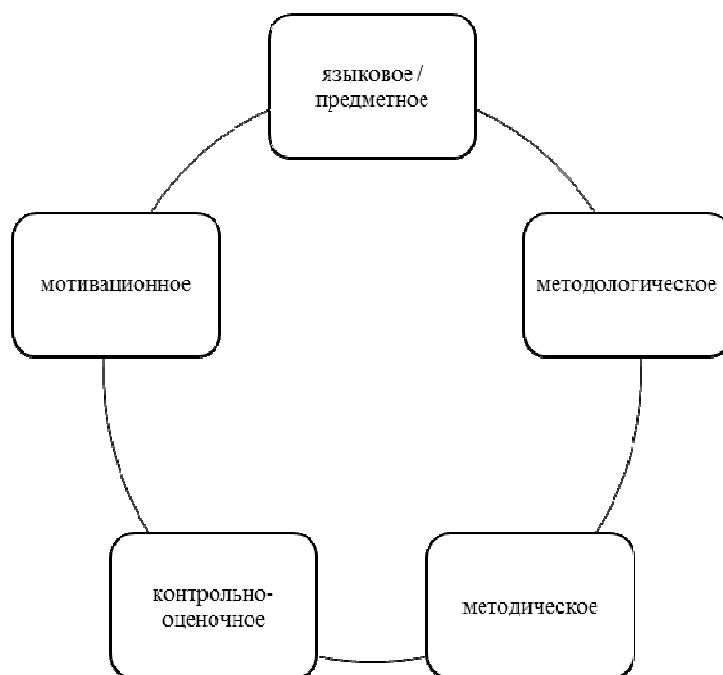
*Keywords:* content and language integrated learning, teacher training, content and language integration, CLIL, CLIL teacher.

**Введение.** В настоящее время можно с уверенностью сказать, что благодаря фундаментальным зарубежным и отечественным исследованиям мы имеем внушительную теоретическую основу для предметно-языкового интегрированного обучения (content and language integrated learning – CLIL). Работы основоположника CLIL Д. Марша, начиная с 1994 года, а также и его последователей Д. Койл, П. Мехисто, Ф. Худ, О. Мейер и др. заложили фундамент методологии предметно-языковой интеграции. В России проблемами билингвального обучения, а также внедрения предметно-языкового интегрированного обучения в образовательный процесс высшего учебного заведения занимались такие ученые, как Л.Л. Салехова, Э.Г. Крылов, Л.П. Халяпина, Е.К. Вдовина, К.С. Григорьева, Р.Р. Зарипова и многие другие. Все это вместе сделало возможным практическое применение CLIL в вузах, распространение этой практики как доказавшей свою эффективность. Однако, один крайне важный вопрос оставался неисследованным долгое время – подготовка педагогов для предметно-языкового интегрированного обучения.

О недостаточном количестве квалифицированных преподавателей для предметно-языкового интегрированного обучения упоминали в своих работах многие зарубежные исследователи (П. Мехисто, Д. Марш, М. Фригольс [1], М.Л. Перез-Канадо [2] и др.). П. Болл и его коллеги [3] отмечают, что несмотря на тот факт, что большинство практикующих CLIL-педагогов не проходили специализированного обучения ввиду его отсутствия, высока вероятность того, что спустя несколько лет преподавания они бы желали его пройти.

Тем не менее, очевидно, что качество подготовки CLIL-педагога во многом определяет успешность реализации программы интегрированного обучения в целом. В Европе были созданы рамочные документы, определяющие ключевые компетенции для педагогов, желающих интегрировать предметное содержание и преподавание иностранного языка. Главным вопросом был и остается вопрос у кого больше преимуществ для CLIL – у предметника или у лингвиста. Мы считаем, что ответ на данный вопрос не может быть однозначным, так как он зависит от множества факторов, как например, цели курса, его положение в образовательной программе, аудитория, на которую он рассчитан, количество часов, выделяемых на интегрированный курс, выбранная педагогом модель интеграции.

**Изложение основного материала статьи.** При проектировании тренингов для CLIL-педагогов важно изначально определиться с целевой аудиторией – преподаватели-предметники или преподаватели-лингвисты, так как основное содержание курса будет в значительной степени зависеть от этого. Однако, мы в нашей статье сделаем попытку выделить основные направления обучения CLIL-педагога без оглядки на его статус. На рисунке ниже представлены главные направления развития для преподавателя, желающего начать применять принципы предметно-языковой интеграции или имеющего необходимость в углублении, систематизировании своих знаний и умений на этот счет (рис. 1).



**Рисунок 1. Основные направления обучения CLIL-педагогов**

Начнем с первого блока – *языковое или предметное*. Как было сказано выше, программы подготовки зависят от целевой аудитории – преподавателей предметников или лингвистов. Очевидно, что, если мы рассматриваем преподавателей иностранного языка, желающих стать CLIL-педагогами, им необходимо серьезно повысить свою квалификацию, освоить целый блок профессиональных компетенций в определенной предметной области. Поэтому большинство лингвистов, ставших CLIL-педагогами, имеют второе высшее образование или диплом о профессиональной переподготовке, так как перекрыть объем знаний в предметной области путем краткосрочных тренингов весьма затруднительно.

Другое дело, если речь идет о педагоге-предметнике, желающим развиваться в области CLIL. В первую очередь ему стоит задуматься о своей языковой компетенции и повысить ее до необходимого уровня. Здесь стоит отметить, что исследователи имеют разные взгляды на минимальный допустимый уровень владения иностранным языком для CLIL-педагога: некоторые заявляют об уровне B1 CEFR как о достаточном, другие придерживаются мнения, что преподавателем CLIL может быть лишь человек, владеющий языком на профессиональном уровне, то есть не ниже C1 CEFR. В любом случае, как пишет В. Павон, когда преподаватель-предметник уже вовлечен в интегрированное обучение, но при этом его языковые умения и навыки все еще остаются на низком уровне, тогда ему должна быть предоставлена возможность посещать занятия по языку для быстрого поднятия уровня своей языковой компетенции [4]. Рассматривая языковое направление развития для CLIL-педагога следует отметить, что значительную долю в курсе должен иметь межкультурный компонент, так как «культура» является одним из четырех главных элементов предметно-языковой интеграции. Также следует работать как над базовыми навыками межличностного общения (Basic interpersonal communication skills – BICS), так и над когнитивными языковыми учебными навыками (Cognitive academic language proficiency – CALP). Акцент должен быть сделан на развитии у педагога – предметника навыков взаимодействия со студентами на иностранном языке в предметном контексте, и не только. Важно формировать так называемую языковую гибкость для того, чтобы педагог мог удовлетворить запросы студентов не только в одной узкой предметной области.

*Методологическое направление* в обучении педагога предметно-языкового интегрированного обучения на наш взгляд имеет принципиальное значение, так как подходы, применяемые в CLIL, весьма специфичны, особенно для высшей школы в России. В первую очередь необходимо сделать процесс обучения студенто-ориентированным. Также, преподавателю надо научиться организовывать работу в новых форматах совместного, коллективного, командного обучения, применять метод проектов и метод обучения путем решения поставленной задачи (Task-based learning – TBL). Очевидно, что педагог должен быть знаком с основами CLIL – принципами 4C, помнить и соблюдать двойную направленность «контент + язык», владеть различными моделями предметно-языковой интеграции soft CLIL, hard CLIL, modular CLIL и подбирать наиболее подходящую в зависимости от конкретной ситуации. Значительную долю в методологическом аспекте занимают кооперация и согласованность учебных программ между преподавателями-лингвистами и преподавателями-предметниками. Главная цель применения методологических знаний – развить коммуникативную компетенцию на иностранном языке в конкретной предметной области, стимулировать студентов осуществлять обмен знаниями, мыслями, информацией, идеями на иностранном языке.

*Методическое направление* в подготовке CLIL-педагогов связано с умением проектировать и разрабатывать учебные материалы. Проблема методических материалов для предметно-языкового интегрированного обучения стоит довольно остро, особенно в контексте высшей школы. В настоящее время появляются учебно-методические комплексы зарубежных авторов, но они в основном ориентированы на среднюю школу. Следовательно, преподавателям остается либо адаптировать аутентичные иноязычные ресурсы, созданные для носителей языка для нужд и целей CLIL, либо создавать учебные пособия самостоятельно. Особенно хочется отметить тот факт, что если речь идет о педагогах – предметниках, то им необходима более серьезная методическая поддержка, так как они не имеют навыков проектирования языковых заданий и умения работы с иноязычным текстовым материалом. В данном случае партнерство с

педагогами-лингвистами было бы очень полезным для обеих сторон. Говоря о сотрудничестве в целом, многие исследователи предлагают создание общей базы данных с материалами, ресурсами, разработками для предметно-языкового интегрированного обучения, и в Европе уже существуют подобные порталы, как на базе ВУЗов, так и в масштабе страны. Таким образом, в курс подготовки CLIL-педагога обязательно должны быть включены компетенции, связанные с информационно-коммуникационными технологиями, навыками работы с программным обеспечением, базами данных, ресурсами сети Интернет.

*Контрольно-оценочное направление* в обучении преподавателей для предметно-языкового интегрированного обучения выделено нами в отдельную группу по причине трудностей и разногласий, возникающих у практикующих CLIL-педагогов в этой сфере. Проблемы обусловлены двойственной природой CLIL, необходимостью проверки и контроля сформированности знаний, умений и навыков сразу по двум направлениям – предметному содержанию и языку. Соответственно, в зависимости от изначальной специализации педагога будет наблюдаться превалирование одного компонента оценки над другим, что недопустимо в рамках CLIL. Следовательно, педагогов необходимо обучать приемам оценки как знаний предметного содержания, так и коммуникативной компетенции. При оценивании знаний, умений и навыков по предмету необходимо учитывать тот факт, что эти знания добывались в условиях «языковых препятствий», а также что передача информации носила нелинейный характер. Преподаватель-предметник нуждается в отдельном курсе по методам и способам оценивания коммуникативной компетенции, например, с опорой на четыре речевых навыка – говорение, письмо, чтение и восприятие на слух.

*Мотивационное направление* в обучении CLIL-педагогов играет не последнюю роль, так как именно нехваткой мотивации преподавателей и нежеланием сотрудничества может объясняться низкая эффективность интегрированного курса в целом. Говоря о мотивации педагогов, можно отметить, что зачастую она является внешней, как например, переход на другое место работы, нежели освоение новых подходов в преподавании и профессиональное развитие. Существует доля преподавателей высшей школы, которые по факту не задействованы в программах повышения квалификации, или принимают участие в них формально. Следовательно, появляется необходимость в исследовании уже известной всем парадигмы «образование длиной в жизнь», ее продвижения и обоснования. Также крайне важно освоить технологии эффективного сотрудничества между преподавателями-предметниками и преподавателями-лингвистами, между преподавателями и административно-управленческим персоналом образовательной организации, а также на уровне межвузовских мероприятий и объединений.

**Выводы.** Итак, мы перечислили и охарактеризовали пять основных направлений обучения педагогов предметно-языкового интегрированного обучения. Возникает логичный вопрос – как справиться с этими трудностями и преодолеть эти препятствия? На наш взгляд, изучение этой задачи стоит начать с *наблюдения*. Следует определить в каком масштабе реально применяются CLIL-технологии в ВУЗах России, затем проанализировать к каким стратегиям прибегают педагоги этих образовательных организаций. Передовые ВУЗы должны активно участвовать в распространении своего опыта, организовывать и принимать участие в форумах и мероприятиях по подготовке CLIL-педагогов. Следующим шагом должно стать *исследование*, причем организованное по двум направлениям – «сверху вниз», то есть от крупных университетов к более мелким, и наоборот, «снизу вверх», с инициативой, исходящей от небольших образовательных организаций. Целью исследования – достичь единой точки зрения на процесс подготовки преподавателей для предметно-языкового интегрированного обучения, а также положить конец различным противоречащим друг другу подходам. Важно отметить необходимость распространения результатов исследования широкому кругу заинтересованных лиц и организаций, которые применяют или планируют применять CLIL-технологии в обучении. Финальным этапом после наблюдения, исследования и распространения информации о нем является *обучение* само по себе. Ученые полагают, что будущее развитие любой формы билингвального обучения будет основываться на обучении преподавателей, без которого невозможно рассчитывать на успех. Обучение может производиться как для работающих преподавателей в формате курсов повышения квалификации или профессиональной переподготовки, так и для выпускников бакалавриата, желающих продолжить свое обучение в магистратуре по программам интегрированного обучения. Также можно предусмотреть формат курсов для педагогов-практикантов с целью получения реального профессионального опыта на основе CLIL. Наконец, нельзя не упомянуть тот факт, что все эти стадии имеют смысл лишь при наличии мотивации, особенно в случае с таким противоречивым и сложным для практической реализации подходом как CLIL.

#### **Литература:**

1. Mehisto P., Marsh D., Frigols M. J. Uncovering CLIL. Macmillan, 2008.
2. Pérez-Cañado M.L. CLIL research in Europe: past, present, and future // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, Vol. 15/3, 2012. С. 315– 341. DOI: 10.1080/13670050.2011.630064
3. Ball P., Kelly K., Klegg J. Putting CLIL into Practice. OUP, 2015.
4. Pavón V. The introduction of multilingual teaching in Andalusia: heading towards a newly proposed methodology // Journal of Border Educational Research, Vol. 8/1, 2010. С. 31-42.

УДК:378.1

доктор педагогических наук, профессор Тахохов Борис Александрович  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
«Чеченский государственный университет» (г. Грозный)

### ТРУДОВЫЕ ФУНКЦИИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ ПЕДАГОГА: ПОИСК ТОЧЕК СОПРЯЖЕНИЯ

*Аннотация.* Высказывается авторское понимание соотношения государственных образовательных стандартов высшего педагогического образования и профессиональных стандартов. Утверждается, что ориентация системы вузовской подготовки педагогов не может полностью, во всех деталях коррелировать с теми профессиональными видами работы, которые важны «здесь и сейчас» в той или иной школе или дошкольном образовательном учреждении по причине не только содержания и целевой установки, но и разной временной ориентации стандартов. Однако образовательный процесс вуза не может не учитывать требования, предъявляемые к современному педагогу со стороны государства, общества и самого потребителя образовательной услуги, но в этой триаде приоритет целесообразно отдавать именно государству, которое, с одной стороны, направляет вузы на соблюдение буквы и духа образовательных стандартов, с другой – является в лице Минтруда разработчиком профессиональных стандартов.

*Ключевые слова:* образовательные стандарты, общекультурные и профессиональные компетенции, укрупненная группа, рамочный формат, образовательный контент, профессиональная социализация.

*Annotation.* The author's understanding of the correlation between the state educational standards of higher pedagogical education and professional standards is expressed. It is argued that the orientation of the system of University training of teachers can not fully, in all details correlate with those professional types of work that are important "here and now" in a school or preschool educational institution because of not only the content and target setting, but also different time orientation standards. However, the educational process of the University can not ignore the requirements imposed on the modern teacher as the state, society and the consumer of educational services, but in this triad it is advisable to give priority to the state, which, on the one hand, directs universities to comply with the letter and spirit of educational standards, on the other – is represented by the Ministry of labor developer of professional standards.

*Keywords:* educational standards, General cultural and professional competences, enlarged group, framework format, educational content, professional socialization.

**Введение.** Одним из концептуальных вопросов в подготовке педагогических кадров с высшим образованием справедливо считается корреляция содержания программ обучения в вузе и профессиональных квалификаций, устанавливаемых Министерством труда и социальной защиты РФ [1; 2; 3]. Полагаем, что при сравнении этих двух систем не должно быть значительных расхождений, ибо в противном случае модернизация образования, призванная сделать его локомотивом устойчивого развития государства, его конкурентных притязаний на лидерство среди других стран, безопасность будут уязвимы и ослаблены. Значение такой корреляции ощутимо повышается в настоящее время, когда стремительно меняется общество и в унисон развиваются технологии во всех сферах жизнедеятельности страны. Практическая профессиональная деятельность видоизменяется, появляются новые, повышенные требования к любому специалисту, в том числе и в первую очередь – к педагогу.

Концепция обучения педагогического работника на протяжении всей профессиональной деятельности преследует именно эту цель – соответствовать психолого-педагогическим, социально-возрастным и чувственно-эмоциональным особенностям субъекта сопровождения, детерминированные временем, в котором протекает жизнедеятельность личности. Современный учащийся, с кем предстоит взаимодействовать студентам – будущим педагогам – это один из представителей общества потребления, постмодерна, информационного века, который привык к визуальному восприятию информации, ярким краскам, острым ощущениям, поэтому информация без подкрепления экранного изображения плохо фиксируется в его памяти. Причина такого положения кроется в значительном переносе центра влияния на детей, их социализации с родителей и школы на электронные носители, являющиеся более современными, сильными агентами влияния на сознание подрастающего поколения. Информация из сотовых телефонов выбирается самостоятельно в подражании своим сверстникам, и эти сообщения, часто поданные на высоком эмоциональном фоне, гораздо мощнее влияют на подсознание подростка. Традиционно учебные тексты, построенные по схеме классической логики, подают материал линейным методом, но сегодняшнего ученика это не «цепляет», мало мотивирует, быстро утомляет; нужна определенная парадоксальность, неожиданность, вопреки логике и здравому смыслу, игра и постоянная импровизация. Именно непохожесть одного урока на другой, одной педагогической ситуации на другую могут заинтересовать учеников и важно при этом, чтобы педагог был искренним, увлеченным, способным на сотворчество с учениками в диалоге и полилоге.

Педагоги – нынешние выпускники – молодые люди по своим психологическим особенностям не так разительно отличаются от учащихся, но тем не менее возрастная разница в 8-10 лет существенно влияет на развитие и психику личности, тем более что эта разница – между людьми с разными социальными ролями, и к этому надо готовить педагога в вузе, однако квалификационные стандарты этого не учитывают.

**Изложение основного материала статьи.** Сопоставив квалификационные требования к педагогу и компетенции, которые вуз формирует у студентов, мы видим, что фундаментальные основы любого учебного предмета, его методология не подвержены сиюминутным изменениям, ибо они составляют базовую часть профессии любого учителя, преподавателя вуза без относительно к его специальности. Во-первых, это классическое наследие мировой психолого-педагогической мысли, начиная от Конфуция и античных философов, педагогов средневековья и эпохи Возрождения, отечественных мыслителей, педагогов Нового времени как западной педагогической мысли, так и отечественной и, наконец, выдающихся ученых 19 и 20 вв., заложивших основы современной гуманистической педагогики и психологии. Во-вторых, любой педагог должен владеть такими компетенциями, которые актуализированы во второй половине 20-го столетия – времени постмодерна, получившее в начале 21 века определение «информационное». К таким компетенциям

относим: диалогическую, сотворческую, режиссерскую, поликультурную, инклюзивную, игротехническую, импровизационную, информационно-коммуникационную [1]. В-третьих, в каждом учебном предмете есть фундамент, теоретическая база и многолетняя практика его преподавания, которые вскрываются при диахронном анализе состояния преподавания той или иной учебной дисциплины в ее исторической ретроспекции и современной интерпретации. Однако над базой, составляющей общепедагогическую и общепсихологическую подготовку, своего рода «азы», есть предметы, которые постоянно пополняются новыми, более современными технологиями и поэтому педагог должен постоянно учиться и переучиваться в своей профессиональной деятельности [6; 7].

Образование отвечает запросам общества и государства, что предполагает, с одной стороны, соответствие сегодняшнему этапу развития науки, культуры, техники, технологий, с другой – оно должно быть прогностическим, перспективным, и роль происходящих в течение последних лет реформ в этом деле большая. Включившись в Болонское соглашение, наша страна поддержала идею единого европейского образовательного пространства, но Российская Федерация специфична в том смысле, что она разнородна и по климатическим условиям (вспомним один из постулатов Коменского – принцип природосообразности), и по степени развитости территорий, и по культурному своеобразием регионов (принцип культуросообразности Дистервега). Тем не менее образовательное пространство страны с едиными критериями качества образования как среднего, так и высшего являются определенным гарантом устойчивого развития. Как известно, управление, правовое и административное регулирование, контроль в сфере образования осуществляет государство, а что касается рынка труда, то он значительно автономнее и свободнее в своих действиях, поэтому возникает нестыковка, слабая корреляция стандартов образования и квалификационных характеристик [8; 11]. Итогом обучения в вузе является сформированность определенного набора компетенций, которые делятся на две группы – общекультурные и профессиональные, пришедшие на смену ЗУНам. Считается, что компетентный подход и различные наименования компетенций подарил нам Болонский процесс, но если посмотреть на этот процесс глубже, то мы обнаружим, что в вузе давно оперировали именно знаниями, умениями и навыками, а на производстве, в профессиональной сфере – компетенциями как способностью работника выполнять на требуемом уровне круг профессиональных обязанностей. Каждый вуз думает о том, чтобы его выпускники были востребованы производством: одним из показателей мониторинга эффективности вуза является трудоустройство выпускников по специальности, и для этого и произошла замена ЗУНов компетенциями, ради реализации принципа практико-ориентированности образовательного процесса. В реальной жизни вузовская теоретическая подготовка не всегда была востребована школьной практикой, таким образом, триада «знания, умения и навыки» уступили место компетенциям, но их противопоставлять нельзя, так как в принципе они обозначают одно и то же. В педагогической науке существуют разные толкования понятий «компетенция» и «компетентность», и если быть лаконичным, то их дефиниции можно сформулировать следующим образом: компетенция – это способность педагога применять свои знания, умения, навыки и личностные качества при решении профессиональных задач, а компетентность объясняем как уровень сформированности соответствующих компетенций, их совокупность, но не арифметическая сумма, а синергетическая, образующая систему. Образовательные стандарты по направлению подготовки Педагогическое образование определяют критерии отбора общекультурных – ОК, общепрофессиональных – ОПК и профессиональных – ПК компетенций; не все они формируются при изучении одной дисциплины, значительная часть – в результате освоения нескольких дисциплин учебного плана. Формулировки этих компетенций не всегда объяснимы, да и краткость названий редко проливает свет на их содержание, что ставит дополнительные сложности перед вузовскими коллективами. Добавим к этому сложность мониторинга сформированности указанных в учебных планах компетенций, отсутствие непротиворечивого, общепринятого инструментария проверки уровня их освоенности студентами. В связи с этим полагаем, что и тестирование, принятое в большинстве вузов страны, и государственные экзамены по сложившейся традиционной форме их проведения нуждаются в изменении и совершенствовании.

В настоящее время при действующем ФГОС 3+ и переходе к ФГОС 3++ и проектировании основных образовательных программ следующего, четвертого поколения, в которых измерение результатов образования осуществляется в соответствующих ОК и ПК, вузы получили большую свободу действий при составлении свода этих компетенций. Разрабатываемая «Национальная система компетенций и квалификаций» ставит своей задачей унификацию системы критериев с целью приближения ее к профессиональной квалификации педагога [4; 5].

Как мы знаем, из названия высшего образования было удалено прилагательное «профессиональное» без объяснения и это не случайно, так как подготовка бакалавров как первого уровня высшего образования имеет целью формирование в большей степени общих компетенций, чтобы выпускник данного уровня мог продолжить обучение в магистратуре, за малым исключением, по всем направлениям подготовки. Считаем, что это дополнительный «штрих» в невозможности полной корреляции образовательных стандартов и профессиональных функций педагога. В разрабатываемых стандартах четвертого поколения предусматривается рамочный формат для укрупненной группы направлений и специальностей – УГНС с общими компетенциями для всей группы [12]. Именно поэтому вопрос соответствия содержания ФГОС с профессиональными квалификациями, с нашей точки зрения, несколько спорный. Во-первых, эти два документа изложены по-разному и содержание – разное: образовательные стандарты ориентируют на формирование компетенций как итог вузовского образования, а профессиональные стандарты – на трудовые функции педагога. Во-вторых, первые ориентированы на десятилетие вперед, а вторые – на сегодняшний день, на те функции, которые должен выполнять сегодня педагог. Образовательный стандарт должен быть перспективным, но в то же время ориентированным на настоящее: компетенции, которые вузовские кафедры призваны формировать у студентов, обязаны учитывать, с одной стороны, актуальные реалии, сегодняшних учащихся и программы обучения в настоящем времени, но в то же время нацелены на завтрашний день, имея в виду тенденции и перспективы развития и соответствующей науки и методов ее преподавания [13; 14].

Желание подогнать образовательные стандарты под требования профессиональных квалификаций идет в противоречие с политикой многоуровневости, универсальности, фундаментальности университетского образования. Важно еще подчеркнуть, что рыночные особенности сегодняшней социально-экономической ситуации предусматривают неоднократную смену рода деятельности, направления подготовки, которое мы наблюдаем на каждом шагу, когда выпускник бакалаврской подготовки может поступить в магистратуру

почти любого направления без ограничения. Кроме того, одно из центральных требований Закона об образовании заключается в необходимости подготовки креативных, творчески мыслящих и действующих специалистов, способных работать в нестандартных ситуациях.

Вообще профессия педагога уникальна в том смысле, что человек, избравший эту профессию, должен быть отмечен Всевышним, ибо он участвует в становлении личности, порой играет в этом процессе ведущую роль: его духовное влияние на растущую личность нельзя измерить набором компетенций, ибо оно, это влияние, гораздо тоньше и глубже, чем предусматривают сформированные компетенции [9; 10]. Профессиональные стандарты необходимы, прежде всего, работодателям для подбора персонала, ориентации на рынке труда, в определении общих требований к тому или иному специалисту, юридического соответствия его диплома той вакансии, на которую приглашается специалист. Именно поэтому, подчеркнем, студенты должны быть осведомлены о тех требованиях, которые предъявляются к профессиональным характеристикам педагога при трудоустройстве и на рабочем месте.

Модель соответствия ФГОС и профессиональных стандартов фактически ориентирована на сиюминутную производственную ситуацию, на текущую потребность той или иной образовательной организации [9]. В какой-то степени это возврат к советской системе подготовки дипломированных кадров с узкопрофильной направленностью в содержании подготовки специалистов, что не согласуется с универсальным характером программ подготовки; педагог, традиционно имеющий не только глубокие познания в своей области, но и обладающий широким гуманитарным кругозором – вот на что должны нацеливать образовательные стандарты. В связи с этим коснемся вопроса, который уже несколько лет обсуждается в научно-педагогических кругах: речь идет о реорганизации сложившейся в течение столетия системы кафедральной структуры высших учебных заведений. Сама междисциплинарность подготовки специалистов предполагает объединение на одной кафедре преподавателей, обеспечивающих образовательный процесс, среди которых могут быть и историки, и математики, и философы и т.д. Ряд исследователей высказывается в пользу строгого соответствия образовательных и профессиональных стандартов, обосновывая это необходимостью повышения образовательного процесса [3; 6]. Однако это, вне всякого сомнения, не является панацеей от плохой организации подготовки педагогов, ибо известно, что качество образования зависит, в первую очередь, от мотивированности студентов и преподавателей, первых напряженно учиться, вторых изобретательно обучать, и современного образовательного контента. Создание базовых кафедр психолого-педагогической направленности в какой-то степени может ликвидировать нестыковку образовательных и профессиональных стандартов, но это не всегда получается, например, в случае дефицита специалистов в школах, которых вузы могли бы привлечь к педагогической деятельности для решения актуальных практических психолого-педагогических и дидактических проблем. В законе «Об образовании в Российской Федерации» есть положение о том, что образовательные стандарты должны формироваться с учетом содержания профессиональных стандартов, но нет достаточной ясности, в какой мере эта установка относится к разным уровням направления подготовки, например, к академическому бакалавриату, магистратуре или аспирантуре. В пользу невозможности полного соответствия указанных видов стандартов отметим и такое направление деятельности вузов, как социализация студентов, повышение их возможностей и способностей участвовать в социально-экономической и культурной жизни общества, в различных видах спортивной, исследовательской, волонтерской и другой деятельности.

В связи с нашей темой считаем необходимым остановиться на двух казалось бы разных понятиях – профессиональной социализации и индивидуализации, играющих важнейшую роль в построении профессионального маршрута выпускником педагогического факультета. По завершении обучения в вузе начинается осознанный выбор места профессиональной деятельности, и социализация при этом предполагает процесс приобретения педагогического опыта, присвоение ценностей и норм профессионально-педагогической деятельности, вхождение в образовательную среду. В ходе этого процесса молодой педагог осваивает профессиональную культуру; у него продолжается начатое в вузе формирование профессиональной компетентности, закладываются основы стиля деятельности, форм отношения к работе, происходит осмысление своего места в этой деятельности и на конкретном рабочем месте.

**Выводы.** Таким образом, профессиональную социализацию следует рассматривать не только как форму приобщения к социально-педагогической действительности, адаптации к новым условиям и к своей новой роли, а как эффективную возможность приобретения и расширения собственного опыта, ценностных ориентаций, установок, профессиональной самоидентификации. Молодому педагогу важно приобрести собственное профессиональное лицо, проявить характер в отстаивании своих принципов, взглядов, мировоззренческих основ, но все это должно быть на основе личной активности и доброжелательности, уважения мнений, отличных от собственных, профессионального усердия и старания, дисциплинированности и аккуратности. Указанные качества входят в общее понятие «ценностно-смысловые компетенции», свод которых создает, формирует личность как будущего педагога, выбравшего свою профессию осознанно и ежедневной напряженной учебной работой, самовоспитанием и саморазвитием достигающего своей цели.

Резюмируя сказанное, отметим, что образовательные стандарты и профессиональные квалификационные требования к педагогу в известной степени нацелены на решение одной и той же задачи – соответствие профессиональной компетентности педагога сегодняшнему этапу реформирования российского образования, однако цели и задачи вузовской подготовки должны быть более универсальны, ориентированы не только на актуальное состояние школьного образования, но и на возможность реализовать приобретенные компетенции в смежных сферах, продолжить обучение в магистратуре, аспирантуре, на духовно-нравственное развитие, формирование российской гражданской идентичности и патриотизма, а для профессиональных стандартов важны соответствие квалификации педагога сегодняшним реалиям, текущему состоянию жизни школы, профессиональная социализация молодых педагогов.

#### **Литература:**

1. Бекоева М.И., Амбалова С.А., Тахохов Б.А. Универсальные гуманитарные компетенции как основа профессиональной компетентности современного педагога // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2018. №6. С. 59-72.
2. Белоцерковский А.В. К вопросу о согласовании образовательных и профессиональных стандартов // Высшее образование в России. 2015. № 6. С. 26-31.
3. Блинов В.И., Есенина Е.Ю., Клиник О.Ф., Куртеева Л.Н., Сатдыков А.И., Факторович А.А. Профессиональные стандарты: от идеи к практике. LAP LAMBERT Academic Publishing RU. 2017. 80 с.



4. Гудков А.Л., Устич В.И. О переходе на уровневую систему и федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования // Сайт Калининградского государственного технического университета. URL: [www.klgtu.ru/methodicalwork/nms/urovn/urovn1.doc](http://www.klgtu.ru/methodicalwork/nms/urovn/urovn1.doc).
5. Караваева Е.В. Квалификации высшего образования и профессиональные квалификации: «сопряжение с напряжением // Высшее образование в России. 2017. №12. С. 5-10.
6. Методические рекомендации по актуализации действующих федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования с учетом принимаемых профессиональных стандартов, утвержденные Министром образования Российской Федерации Ливановым Д.В. от 22.01.2015 № ДЛ102/05вн. URL: <http://fgosvo.ru/support/43/5/8/>
7. Прахова М.Ю., Заиченко Н.В., Краснов А.Н. Оценка сформированности профессиональных компетенций // Высшее образование в России. 2015. № 2. С. 21-28.
8. Сенашенко В.С. О соотношении профессиональных стандартов и ФГОС высшего образования // Высшее образование в России. 2015. № 6. С. 31-36.
9. Тахохов Б.А. Подготовка будущих педагогов к формированию универсальных компетенций учащихся // Вестник СОГУ. 2017. №4. С. 108-113.
10. Тахохов Б.А. Теоретические основы построения модели современного специалиста // Вестник СОГУ. 2012. №1. С. 131-138.
11. Формирование Национальной системы квалификаций: сборник нормативных документов. М.: Перо. 2014. 72 с.
12. Шехонин А.А., Тарлыков В.А., Вознесенская А.О., Бахолдин А.В. Гармонизация квалификаций в системе высшего образования и в сфере труда // Высшее образование в России. 2017. № 11 (217). С. 5-11.
13. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. 2008. 10 p. ISBN 978-92-79-08474-4. URL: [https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eaceqf/files/brochexp\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eaceqf/files/brochexp_en.pdf)
14. Сайт Агентства стратегических инициатив. URL: [http://asi.ru/upload/iblock/489/DK\\_NSKK\\_22!04!2013\\_v24.pdf](http://asi.ru/upload/iblock/489/DK_NSKK_22!04!2013_v24.pdf)

**Педагогика**

**УДК: 373**

**кандидат педагогических наук, доцент Челнокова Елена Александровна**

Нижегородский государственный педагогический университет  
имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);

**старший преподаватель Разорёнов Василий Александрович**

Нижегородский государственный педагогический университет  
имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);

**магистрант Челноков Александр Сергеевич**

Нижегородский государственный педагогический университет  
имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

### **СИНЕКТИКА КАК МЕТОД АКТИВИЗАЦИИ НЕСТАНДАРТНОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

*Аннотация.* Основываясь на основных положениях, отражающих идеи компетентного подхода, авторы приходят к мнению, что важнейшим компонентом личности в соответствии с компетентным подходом является нестандартность мышления. В статье авторы обращаются к рассмотрению метода синектики как инновационной технологии обучения, основополагающим компонентом которой связан с использованием бессознательных связей, проявляющихся в процессе творческой мыслительной активности личности для нахождения решения всевозможных задач. Рассмотрена история появления данного метода, условия применения на практике. Указываются направления организации занятий с использованием метода синектики и определённые требования. Значимость метода синектики для образовательного процесса авторы видят в повышении уровня восприимчивости обучающихся к новым идеям, нестандартным решениям, готовностью и способностью поддержки и реализации инноваций в различных областях жизнедеятельности, в том числе в профессиональной сфере.

*Ключевые слова:* инновационные методы и технологии, компетентный подход, нестандартность мышления, компетентный подход, мозговой штурм, аналогия, проблема, решение проблемы.

*Annotation.* Based on the main provisions reflecting the ideas of the competency-based approach, the authors come to the conclusion that the most important component of the personality in accordance with the competency-based approach is non-standard thinking. In the article, the authors turn to the consideration of the method of synectics as an innovative teaching technology, the fundamental component of which is associated with the use of unconscious connections that manifest themselves in the process of creative mental activity of an individual to find solutions to various problems. The history of the appearance of this method, the conditions of application in practice, is considered. The directions of the organization of classes using the method of synectics and certain requirements are indicated. The authors see the significance of the synectic method for the educational process in increasing the students' susceptibility to new ideas, innovative solutions, the willingness and ability to support and implement innovations in various fields of life, including in the professional field.

*Keywords:* innovative methods and technologies, competency-based approach, unconventional thinking, competency-based approach, brainstorming, analogy, problem, problem solving.

**Введение.** Современная образовательная система призвана формировать устойчивый интерес обучающихся к учебному процессу с самого начала обучения. С этой целью инновационные методы и технологии призваны помочь будущему специалисту осознать важность приобретаемых знаний для будущей профессиональной деятельности, создать устойчивый интерес к образовательному процессу. Процессы модернизации российского образования основываются на введении в действие новых ФГОС, которые предполагают логическое воплощение в действие системно-деятельностного подхода, обеспечение

комфортности среды обучения, обеспечение доступности и всестороннего развития и воспитания обучающихся. В соответствии с требованиями ФГОС, у обучающихся необходимо формировать набор общекультурных и профессиональных компетенций, являющихся результатом процесса образования. Как следствие, компетентный подход выступает реализующим данные требования [1].

Основные положения, отражающие идеи компетентного подхода, связаны с:

- ориентацией на индивидуализацию образовательного процесса, предполагающую обеспечение ситуации выбора, опору на потребности и интересы обучающихся, активизацию деятельности обучающихся в ходе обучения;

- освоением новых видов и способов деятельности при обучении нахождению решений задач жизненно и социально значимых;

- ориентацией на саморазвитие субъектов процесса образования путём создания условий, при которых проявляется самостоятельность и творческая активность обучающихся; обеспечивающих рефлексивность достижений.

**Изложение основного материала статьи.** Реализация компетентного подхода диктует требования по поиску инновационных технологий обучения: активных и интерактивных методов. Теоретические исследования в данной области позволяют прийти к выводу: компетентный специалист обладает как умением и готовностью к действиям, так и навыком решения проблем и задач с использованием нестандартных методов в неопределённых ситуациях. Следовательно, важнейшим компонентом личности в соответствии с компетентным подходом является нестандартность мышления.

Формированию определённых компетенций способствует введение в процесс обучения активных и интерактивных методов, нашедших масштабное использование не только в общем, среднем и высшем образовании, но и дополнительном образовании. Наиболее распространёнными называют кейс-технологии, проблемные лекции, мастер-классы, методы мозгового штурма, ролевых и имитационных деловых игр и пр. Одним из инновационных методов, способствующих приобретению навыка нестандартного мышления, навыка решения различных задач повседневной жизни и профессиональной деятельности выступает синектика.

Трактуется термин синектика, заимствованный из греческого языка, как соединение различных (иногда даже несовместимых) элементов. Это слово определило метод поиска новых решений и обозначило новый подход к организации творчества. Его авторство принадлежит американскому исследователю У. Гордону середины 50-х гг. XX века.

В книге (1961) американского учёного У. Гордона «Синектика: развитие творческого воображения» нашли отражение идеи и требования организации мышления на основе данного метода: отрешенности, вовлеченности, откладывания, размышления, автономии объекта. Это явилось инновацией истории методов поиска новых решений. Первоначально идея создания синектики определялась в качестве методики стимулирования творческой работы в процессе поиска инновационных решений промышленных и управленческих проблем. В дальнейшем, основываясь на промышленном образце, в Америке начали проведение экспериментов по разработке её «учебного» варианта для начальной, средней и высшей школы.

Рассмотрению вопросов синектики посвящены научные труды таких исследователей, как Д. Амен, С. Амонд, У. Гордон, Д. Гэмон, Н. Дойдж, А. Осборн, С.А. Петрова, Ч. Филлипс, А. Хайман, И.А. Ясинская. Синектика, как определяет её С.А.Петрова и И.А.Ясинская, выступает методом стимулирования творческой активности обучающихся, способствующим созданию особых условий, при которых выдвигаются новые неожиданные и нестандартные аналогии и ассоциации при решении поставленной задачи, развивается нестандартность мышления [4].

Синектика способствует созданию условий для постижения сущности изучаемых понятий посредством сопоставления подчас несопоставимых объектов, явлений, проблем, допуская переход за рамки ординарного восприятия, что является недостижимым при рациональном, логическом, линейном мышлении. Синектика способствует созданию трудностей, а не их преодолению.

Метод синектики основывается на практических подходах к осознанным решениям и применению бессознательных механизмов, которые проявляются у личности в период творческой активности. Идеи синектики универсальны и обладают возможностью их применения в различных областях знания и сфер деятельности. Они находят широкую область использования в образовательном процессе: это может быть фрагментарное включение как методического приёма и значительное исследовательское заседание.

Метод синектики как усовершенствованная форма мозгового штурма даёт возможность выхода за пределы ординарного мышления и стандартных приёмов при решении задач. Поэтому при подборе группы генераторов идеи предпочтение отдаётся субъектам с одинаковым багажом знаний при значительной различной эмоциональной сфере в противовес активным творцам с различным набором знаний при мозговом штурме.

В синектике, в противовес мозговому штурму, возможно присутствие критики, способствующей развитию и видоизменению высказанных идей. Основывается данный метод на символической аналогии, неожиданной метафоре. Метафора выступает выразительным сравнением, производящим интеллектуальное и эмоциональное влияние. Метафора присутствует повсеместно в нашей обыденной жизни и находит проявление не только в языковом общении, но и в мышлении и действиях. Творчество, опирающееся на образное восприятие действительности, имеет метафористическую природу.

К наиболее известным видам метафор относят аналогию и сравнение. Аналогия оказывает интеллектуальное действие, сравнение – эмоциональное. Область использования аналогии: описания в научных трудах. Сравнение находит более поэтическое применение.

Основопологающий компонент метода синектики связан с использованием бессознательных связей, проявляющихся в процессе творческой мыслительной активности личности для нахождения решения всевозможных задач. Важно: результат приобретает креативное выражение.

Использование метода синектики должно основываться на нескольких основных моментах:

- 1) Начальное представление проблемы, теоретически подчас сложной.

- 2) Рассмотрение проблемы и доведение до обучающихся преподавателем либо подготовленным студентом нужной вводной информации. Возможно привлечение различных источников информации, специалистов по определённой области знания. Сбору фактов придаётся важное значение, так как при этом закладывается основа решения проблемы.

3) Поиски способов решения проблемы: рассмотрение предлагаемых обучающимися вариантов, комментарий преподавателя или эксперта с рассмотрением возможности/невозможности применения вариантов решения.

4) Перефразирование проблемы: каждый предлагает собственную формулировку рассматриваемой проблемы (приближение проблемы к обучающемуся).

5) Выбор из предложенных одного варианта перефразированной проблемы.

6) Создание образных аналогий: находятся обучающимися метафорические аналогии для явлений проблемной ситуации: прямые, личностные, символические. По мнению Гордона, при отсутствии данных механизмов по попытке постановки и решения задачи оказываются тщетными. Данные механизмы выступают своеобразными умственными операторами, активизирующими творческие процессы [2]:

- создание личной аналогии: постановка себя на место предмета по проблеме исследования, перенести на себя чувства, настроение, сложности (успешность данного вида деятельности напрямую зависит от эмпатических способностей обучающихся); при личной идентификации с элементами проблемы происходит освобождение обучающегося от механического, извне её анализа; представить себя в качестве какого-либо объекта вовсе не означает назвать себя какой-либо частью определённой системы, важно понимание трудностей и нежелательных эффектов посредством отождествления со своими трудностями. Иными словами, происходит вхождение в образ, что является довольно сложным и длительным процессом, требующим обучения (пример использования личной аналогии: что думает рыбка, живущая в аквариуме, об обитателях квартиры; основная идея системы Станиславского состоит в том, что актёр должен не просто «изображать» своего героя, а как бы стать им – чувствовать и думать не за себя, а за своего персонажа. К.С.Станиславский записал следующую фразу: При своём показе Хлестакова я тоже минутами ощущал себя самого в душе Хлестаковым»);

- создание прямой аналогии: осуществление свободного ассоциативного поиска в окружающем мире, который основывается на родстве производимых в разных областях жизни функций, процессов; данный метод основывается на активизации памяти, привлечения жизненного опыта для создания аналогий с тем, что необходимо создать (в качестве примера: в инженерной практике оказываются эффективными идеи биологии: текстильная застёжка, действующая по принципу репейника (швейцарский инженер Жорж де Местраль, 1941);

- создание символической аналогии: является действенным инструментом для возможности рассмотрения необычности в будничных явлениях, обнаружения парадокса в привычном (создание символической аналогии – неожиданно и ярко описать предмет или явление с оригинальной стороны); описание проблемы происходит с привлечением объективных и неличных образов. В качестве примеров символических аналогий возможно обращение к лингвистике, где указанные сочетания называют «оксюморон». Символические аналогии имеют давнюю историю применения в обучении. Алкуин, английский монах и учёный VIII в. н.э., при обучении Пипина, сына Карла Великого, обращался к диалогу. На заданные Пипином вопросы Алкуин отвечал, используя символические аналогии, коротко и выразительно:

– Что такое туман?

– Ночь днём.

– Что такое язык?

– Воздушный бич.

– Что такое сон?

– Образ смерти...

- создание фантастической аналогии: использование сказочных, фантастических средств и аналогий при художественной реализации; использование так называемого в синектике «самообмана» обусловлено идеей, что решающая проблему личность должна быть раскрепощена по отношению к законам природы, находящимся в противоречии с идеальным решением (как пример: решающий проблему воображаемый демон английского физика Дж.Максвелла) [7].

7) Проверка соответствия выбранных решений проблемы требованиям, которые заложены в постановке проблемы. При непродуктивности намеченных подходов целесообразно возвращение к первоначальной варианту постановки проблемы, игнорируя перефразированный обучающимся вариант. Это завершающий этап: принимается решение проблемы или же её решение требует нового подхода, а возможно, отсрочки на непродолжительное время [2, 3].

Организация занятий с использованием метода синектики может проходить по двум основным направлениям:

- цель: выработка, создание необычных, новых представлений (от привычного к незнакомому); понять проблему, сведение ситуации к испытанному, известному; попытка объяснения с позиций привычных моделей, придание новизны проблеме, что, в свою очередь, влечёт за собой выработку новых решений;

- цель: овладение новыми представлениями (от незнакомомого к привычному); изменение повседневного взгляда на привычные вещи, явления, события; как известно, у каждого субъекта свой взгляд на окружающий мир, который может оказаться неожиданным для другого; основа творчества и состоит в рассмотрении известного как неизвестного [5].

Использование метода синектики на занятиях предъявляет определённые требования к их организации: задания, отобранные для работы, заранее предполагают отказ от стереотипов; при создании символических образов обучающимся предоставляется свобода выбора; преподаватель должен отказаться от оценки точности образов; обеспечение атмосферы сотрудничества и принятия мнения других участников группы; активизация мыслительной деятельности обучающихся посредством различных нетрадиционных средств. Педагог должен быть нацелен на применение различных техник с целью создания спокойной и благожелательной атмосферы, в то же время необходим отказ от стереотипности мышления и восприятия, мотивация к творческому и инновационному анализу [8]. Используя метод синектики, преподаватель должен обладать определённым мастерством, умением стимулировать творческое воображение обучающихся, уметь задавать вопросы, уточнять, тактично подавать реплики, способствующие стимуляции внимания, фантазии обучающихся.

При организации занятий с использованием метода синектики педагогу необходимо обратить внимание на определённые трудности:

- требуется тщательный предварительный разбор проблемы; возможна апробация посредством мозгового штурма, на основании результатов которого возможно обращение к методу синектики с опорой на полученные результаты;

- эффективность использования приёмов символических и фантастических аналогий может быть достигнута посредством присутствия в группе обучающихся с творческим и художественным типом мышления, которые легче перевоплощаются в заданные образы с последующим представлением ярких и образных решений. Они способны поддержать соревновательный, состязательный дух, мотивировать конкуренцию, что способствует стимуляции творческого потенциала других участников;

- следует уделить внимание созданию комфортной психологической атмосферы [6].

**Выводы.** Значимость метода синектики для образовательного процесса обусловлена способностью повышения уровня восприимчивости к новым идеям, нестандартным решениям, готовностью и способностью поддержки и реализации инноваций в различных областях жизнедеятельности, в том числе в профессиональной сфере.

#### **Литература:**

1. Кокшарова Н.М. Синектика как инструмент компетентного подхода. Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2017. №4 (117). С. 50-55
2. Кудрявцев А.В. Методы интуитивного поиска технических решений (методы анализа проблем и поиска решений в технике). М.: «Речной транспорт». 1992. С. 59-85
3. М. Кларин. Синектика-метафорическое учебное исследование. Директор школы. №2. 1995.
4. Основы исследовательской деятельности: учебное пособие / С.А. Петрова, И.А. Ясинская. – М.: ФОРУМ, 2010. – 208 с.
5. Синектика как инновационный метод обучения [Электронный ресурс]. URL: <https://www.sites.google.com/site/personalnyjsajtnikulinojtg/portfolio-ucitela/naucnaa-rabota/sinektika-kak-innovacionnyj-metod-obucenia> (дата обращения: 5.09.2019).
6. Современные педагогические технологии [Электронный ресурс]. URL: <https://pedtechno.ru/content/metod-sinektiki> (дата обращения: 5.09.2019)
7. Цезарани Д. От мозгового штурма к большим идеям: NLP и синектика в инновационной деятельности / пер.с англ. В.В.Егорова. М.: ГРАНД: Фаир-Пресс, 2005
8. Челнокова Е.А., Казначеева С.Н., Терехина А.Е. Формирование культуры инновационной деятельности у молодого поколения. Проблемы современного педагогического образования. 2018. №58-2. С. 287-290
9. Челнокова Е.А., Кузнецова С.Н. Роль самостоятельной работы студентов в образовательном процессе // Вестник Мининского университета. 2017. № 1 (18). С. 6

**Педагогика**

**УДК: 378.2**

**кандидат педагогических наук, доцент Шабаева Гузель Фагимовна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа);

**кандидат педагогических наук, доцент Сыртланова Нэлли Шамильевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа)

### **ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ В РЕШЕНИИ ЗАДАЧ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ФОЛЬКЛОРОМ)**

*Аннотация.* В статье представлен теоретический и практический опыт применения этнокультурного подхода к решению педагогических задач речевого развития детей дошкольного возраста в условиях использования фольклора при ознакомлении с окружающим миром.

*Ключевые слова:* речевое развитие, речь, фольклор, этнокультурный компонент, этнокультурный подход, дошкольная образовательная организация, дошкольное образование.

*Annotation.* The article presents the theoretical and practical experience of application of ethno-cultural approach to the solution of pedagogical problems of speech development of preschool children in the conditions of folklore use at acquaintance with the world around.

*Keywords:* speech development, speech, folklore, ethno-cultural component, ethno-cultural approach, preschool educational organization, preschool education.

**Введение.** Этнокультурный компонент предполагает образование, связанное, прежде всего, с социально-культурными факторами, которое и должно быть ориентировано на формирование «нормального типа этнической идентичности» (осознание себя и членом этноса, и россиянином, и гражданином). Анализ понятий, связанных с реализацией этнокультурного компонента образования, показал, что одни авторы под этим понимают учет региональных особенностей, направленных на удовлетворение социально-экономических, этногеографических, историко-культурных потребностей данной местности (С.А. Гильманов, В.К. Шаповалов, А.А. Штец и др.). Другие – обращают свои исследования на субъект образования, развивающуюся личность (Л.Е. Курнешова, В.М. Петровичев, А.П. Райцев и др.).

Одним из средств реализации этнокультурного компонента дошкольного образования может выступить детский фольклор.

Загадки как подраздел малых форм фольклорного жанра не только позволяют эффективно упражнять ум, развивать мыслительные способности, углублять и уточнять знания о предметах и явлениях, но и оказывают непосредственное влияние на словесную деятельность ребенка, питают ее своим материалом, дают образы, вооружают способом построения образного повествования. В свое исследование мы ввели ограничение и рассмотрели проблему использования башкирских загадок, как малого фольклорного жанра в обогащении словаря старших дошкольников на материалах фольклора Республики Башкортостан, так как считаем, что данное направление у нас в республике мало представлено в научных, учебно-методических изданиях.

Осуществляется изучение языкового портрета личности ребенка дошкольного возраста в поликультурной среде на базе инновационных экспериментальных площадок МАДОУ детский сад № 50, 162, 107 (руководитель, доцент Г.Ф. Шабаева) совместно с кафедрами дошкольной педагогики и психологии БГПУ имени М.Акмиллы (зав. каф. И.Г. Боронилова) (г. Уфа) и кафедрой теории и методик дошкольного образования МПГУ, а так же РАО (г. Москва) под руководством профессоров: В.И. Яшиной О.С. Ушаковой; Prof. Dr. Hristo Kyuchukov (г. Берлин, Германия), University of Silesia, Katowice Faculty of Ethnology and Educational Science.

**Изложение основного материала статьи.** Содержание этнокультурного наполнения современного дошкольного образования нашло отражение в вариативных и парциальных программах по дошкольному воспитанию. Их условно можно разделить на несколько направлений. Основное направление исследований. Программы, методические рекомендации, опубликованные для русскоязычных групп детского сада: «Отцовская земля» (Р.Х. Гасанова и ее ученики) – ознакомление с окружающим миром: с духовной и материальной культурой жителей Башкирии и коренного народа; «Республика Башкортостан - мой край» (Ф.Н. Фазлыева, авторский коллектив) – ознакомление с природным ландшафтом, географическим и историческим содержанием края, в соответствии с возрастными особенностями; «Надежда» (Л.А. Апеева, авторский коллектив) – программа физического воспитания детей дошкольного возраста с учетом климатических условий края. Вторая группа программ. Программы, методические рекомендации, изданные на двух языках общения: русском и башкирском: «Я – Башкортостанец» (Р.Л. Агишева) – программное руководство по организации жизнедеятельности в ДОО; «Народное декоративно-прикладное искусство Башкортостана – дошкольникам» (А.В. Молчева); «Музыка в детском саду» (Р.К. Мухаметзянова). Третья группа. Программы, методические рекомендации, на башкирском языке: «Оскон» (Ф.Г. Азнабаева, З.Г. Нафикова) – программа обучения государственному башкирскому языку; «Лэйсан» (Р.А. Абдулатипова, Г.И. Амирханова, М.Б. Юлмухаметов); «Башкорт балалар баксалары осон укытыу – тәрбиә программалары» (Г.Г. Галиева, З.Г. Нафикова) «Йлхам» (Ф.Г. Азнабаева) – учебно-методические материалы по изобразительной деятельности.

Понятие «этнокультурный» связано, прежде всего, с конкретным наполнением группы. В условиях состава представителями многих национальностей детской среды, по мнению Л.Е. Курнешовой, уместно было употребление понятия «этнокультурный компонент». Оно гораздо шире и отражает более широкий спектр республики. В пользу термина «этнокультурный компонент» говорило и то, что такие его составляющие, как животный, растительный мир, география, история, природа, меньше всего обусловлены национальными факторами. Пристальное внимание к национальному компоненту могло привести к её абсолютизации и обособлению. Содержание этнокультурного компонента основывается на выполнении через образовательный процесс социального заказа конкретного региона (республики, области, округа, края). Реализация этнокультурного компонента осуществляется через ознакомление с местностью и др. условиями. Это связано с тем, что культура одного народа не может существовать изолированно, она проникает в другие культуры, обогащает их и развивается сама.

В дошкольной педагогике этнокультура понимается Л.Ю. Дьяченко, как совокупность качеств личности, включающая: эмоционально-ценностное отношение ребенка к традиционной культуре; умение охарактеризовать фольклорное произведение относительно его жанрового бытования; знания народных традиций, обычаев, обрядов, морально-нравственных идеалов и норм поведения; опыт коммуникации и способами художественно-коммуникативного общения, формируемых на этапе старшего дошкольного возраста.

По мнению А.Б. Афанасьевой этнокультурное образование представляет собой целостный процесс изучения и практического освоения этнокультурного наследия, становление и воспитание личности на опыте культурных практик этноса, сочетающих моноэтническую глубину постижения культуры и полиэтническую широту.

Р.Х. Гасанова этнокультурное, региональное образование дошкольников рассматривает как комплексный, содержательный педагогически организованный процесс, во время которого ребенок усваивает основные традиции, культурные ценности народа и др.

Теоретико-методологическую основу проблематики составили научные исследования влияния малых форм фольклора на словесную деятельность детей Р.Х. Гасановой, А.Е. Шибицкой, О.С. Ушаковой, Ю.Г. Илларионовой, М.Г. Буяковой, Е.М. Струниной, Н.Ш. Сыртлановой, Р.М. Ураксиной, Г.Ф. Шабаевой и др. В последние годы появился целый ряд работ, подтверждающих ранее высказанную гипотезу о генетической связи загадки с метафорами тайных языков. Во многих районах Башкирии по сей день встречаются поверья, которые свидетельствуют о наличии и прошлом у башкир условной иносказательной речи, табу слов. Запрещается, например, произносить названия некоторых животных, домашних насекомых, отдельных болезней. Запретные слова обычно заменяются подставными названиями: вместо «куян» (заяц) — «шеш колак» (торчащие уши), «етек койрок» (короткохвостый), «кыр тзкэне» (дикий козел, архар), «сал тзкэ» (седой баран); вместо «буре» (волк) — «тукмак койрок» (тупохвостый, хвост колотушкой), вместо «айгу» (медведь) — «бабай» (дедушка); вместо «йылан» (змея) — «камсы» - (плеть); вместо «кандала» (клоп) — «кибэк» (мякина, сохнувший) и т. д. В основе этих поверий, очевидно, лежат древние языческие представления людей и вера в магическую силу слова. Последнее весьма ярко отражено в изречениях: «Если назовешь «клоп» — (в тело) вососется, скажешь «мякина» — высохнет». «Назовешь змеей — заставляет плакать, скажешь «плеть» — спокойно лежит». Сопоставление подставных названий с образами из народных загадок дает поразительное сходство между ними или же полную идентичность. Уровень развития ребенка обеспечивается системой педагогического воздействия через обучение в первую очередь. Поэтому нам важно было изучить особенности педагогической деятельности воспитателей по формированию интереса и представлений детей о башкирском народном быте. Имеет ли эта проблема место на практике нашего базового детского сада и как она осуществляется на практике [2]. Прежде всего, мы обратились к анализу плана работы воспитателей старшей группы. В результате проведенного исследования было установлено, что работа по ознакомлению с обычаями, традициями, народным искусством башкир проводилась, но чаще всего эпизодически, в основном к знаменательным республиканским праздникам, с отсутствием системности и последовательности. Нами установлено, что знакомство с предметами быта осуществлялось в основном на занятиях по изобразительной деятельности, где ребята получали знания о некоторых особенностях орнамента деталей башкирского костюма, обуви, посуды. В содержании планов не уделялось должного

внимания формированию представлений детей о быте башкир в игровой деятельности, несмотря на то, что в детском саду оборудована игровая комната, в которой имеются необходимые вещи, как старинные, так и созданные руками педагогов в башкирском народном стиле. В устных беседах с воспитателями было установлено, что многие из них плохо знают характерные особенности башкирского народного искусства, как словесного, так и декоративно-прикладного, ярко представленного образцами вышивки, ткачества, резьбы и росписи по дереву, аппликации и т.д. В планах работы мы не нашли отражения интеграции различных видов деятельности: взаимосвязи занятий по ознакомлению с окружающим, изобразительной и игровой деятельности, в которых можно было бы не только успешно формировать знания о предметах башкирского быта, традициях народа, но и совершенствовать все стороны речи детей. Нами была отмечена недостаточная оснащённость методического кабинета искусствоведческой и методической литературой, наглядных пособий по башкирскому декоративно-прикладному искусству, устному словесному творчеству, мало книг башкирских изданий для чтения детям. Мы считаем, что вышеизложенное является одной из главных причин неудовлетворительной работы по ознакомлению ребят нашего детского сада с культурным наследием родной республики. Таким образом, в календарных планах детского сада работа по ознакомлению с народным искусством и словесным творчеством башкир представлена недостаточно. Для того, чтобы изучить уровень представлений детей о предметах башкирского быта и объём словарного запаса в описании характерных особенностей этих предметов, мы пользовались следующими методами: беседы с детьми, проблемные экспериментальные задания, математическая обработка результатов обследования речи детей. Проведенный нами констатирующий эксперимент по изучению объёма представлений дошкольников о жанре загадки и предметах быта башкирского народа показал, что дети нашей экспериментальной группы имеют низкое качество знаний и эстетических представлений, а речевые умения не отвечают возрастным возможностям из-за отсутствия системы работы по развитию речи детей малыми фольклорными жанрами, о чем свидетельствуют ответы детей и календарные планы воспитателей. На основе этого мы определили цель: разработать и экспериментально проверить эффективные формы, методы и приемы формирования словарного запаса детей и развития их образной речи на основе башкирских народных загадок с использованием образов предметов башкирского народного быта. Для решения поставленных задач, в содержание мы включили различные виды деятельности: экскурсии, рассматривание предметов башкирского быта, показ иллюстраций, дидактические и занимательные игры, изобразительную деятельность, посредством которых шло ознакомление с бытом башкир и формировали представления о них через образный язык башкирских народных загадок. Наша работа была ориентирована на выявление оптимальных условий развития словарного запаса детей старшего дошкольного возраста средствами малых форм фольклора, на примере использования башкирских загадок о предметах народного быта. Анализ включенного наблюдения за режимными моментами и процессом организованной образовательной деятельности, взаимодействия участников образовательных отношений, свободной игровой деятельности воспитанников показал, что возник острый интерес и потребность использовать малые фольклорные жанры в общении с детьми, появилось желание зарисовывать загадки и отгадки к ним, задавать познавательные задачи в виде загадок не только сверстникам, но и взрослым, придумывать собственные варианты, ребусы, чайворды, применяя образные сравнения; обогатился и пополнился лексический запас новыми названиями предметов башкирского быта, («шаршау», «елян», «сарыки», колодец, «кумган», «пахталка» и др.), эпитетами (яркий, декоративный, традиционный, яркий, холщевый, самотканый, хваткий, нерасторопный, костяной, новехонькое, круглолицая и т.д.). В речи детей появилось много глаголов (мчится, резвится, свернул, растянул, окропил, поколотил, разворачивают, расстилают и др.), появились образные высказывания (молодица, джигит, луна и др.). Наши воспитанники стали применять выражения в самостоятельных играх и сопровождать действия высказываниями, такие слова как «традиция», «обычай», «утварь», «предметы быта» и др.

**Выводы.** Мы провели анализ соотношения уровней этнокультурной направленности личности дошкольников с данными диагностического этапа использования этнокультурного подхода в решении педагогических задач речевого развития детей дошкольного возраста средствами башкирской загадки в условиях использования фольклора при ознакомлении с окружающим миром. Эффективность полученных результатов опытно-поисковой работы с детьми представлена в таблице №1 [1].

#### Уровни речевого развития воспитанников средствами башкирской загадки в ознакомлении с окружающим миром с этнокультурным подходом

Уровни	Экспериментальные группы дети (%)		Контрольные группы дети (%)	
	до эксперимента	после эксперимента	до эксперимента	после эксперимента
<b>оптимальный</b>	10 (8%)	21 (16%)	9 (7%)	13 (10%)
<b>достаточный</b>	66 (49%)	77 (57%)	61 (49%)	68 (54%)
<b>минимальный</b>	58 (43%)	36 (27%)	56 (44%)	45 (36%)

Из таблицы видно, что количество дошкольников экспериментальных групп, имеющих низкий уровень речевого развития, сократилось на 22 ребенка (16%). Количество детей, имеющих достаточный и оптимальный уровень речевого развития, увеличилось на 11 детей (8%). В контрольных группах за время опытно-поисковой работы существенных изменений зафиксировано не было. Для оценки статической значимости различий в формировании этнокультурной направленности личности дошкольников и уровнем речевого развития воспитанников ДОО в экспериментальной и контрольной группах использовали критерий

$\chi^2$

$$\chi^2 = \sum_{k=1}^m \frac{(V_k - P_k)^2}{P_k},$$

где

$P_k$  – частота результатов до эксперимента

$V_k$  – частота результатов после эксперимента

$m$  – общее число групп, на которые разделились результаты наблюдений

Подставим все значения в формулу и определим его величину в экспериментальной группе:

$$\chi^2 = \sum_{k=1}^m \frac{(16-8)^2}{18} + \frac{(57-49)^2}{49} + \frac{(27-43)^2}{45} = 15,2$$

Полученное значение  $\chi^2 = 15,2$  в экспериментальных группах больше соответствующего табличного значения  $m-1=2$  степеней свободы, составляющего 13,82 при вероятности допустимой ошибки меньше чем 0,1%. Гипотеза о значимых изменениях, произошедших в ходе опытно-поисковой работы в экспериментальной группе, получила дополнительное подтверждение.

Подставим все значения в формулу и определим его величину в контрольной группе:

$$\chi^2 = \sum_{k=1}^m \frac{(10-7)^2}{18} + \frac{(54-49)^2}{49} + \frac{(36-44)^2}{45} = 3,8$$

Полученное значение  $\chi^2 = 3,8$  в контрольной группе меньше соответствующего табличного значения  $m-1=2$  степеней свободы, составляющего 5,99 при вероятности допустимой ошибки меньше чем 0,05%. Гипотеза об изменениях, произошедших в ходе опытно-поисковой работы в контрольной группе, не получила дополнительного подтверждения [1, 2].

Проведенная опытно-поисковая работа позволила изменить уровни этнокультурной направленности личности дошкольника и повышение уровня речевого развития, но для закрепления достигнутых результатов требуется проведение дальнейшей работы в этом направлении [1, 2, 3]. Использование активных методов работы с дошкольниками позволило повысить уровни этнокультурной направленности личности. В ходе проведения опытно-поисковой работы, несмотря на целенаправленную и систематичную работу, некоторые дети остались на прежнем уровне речевого развития в условиях этнокультурного образования. Изучение индивидуальных особенностей показало, что причинами являются низкая активность и недооценка родителями данной проблемы, отрицательные оценочные высказывания взрослых о людях разных национальностей.

Башкирские загадки могут оказать значительное влияние на развитие словаря детей старшего дошкольного возраста, сделать его более богатым и ярким, если: башкирские загадки будут отобраны адекватно возрасту детей и уровню их познавательного развития, доступны по содержанию и форме; загадыванию загадок будет предшествовать ознакомление детей с предметами и их характерными признаками; если обучение отгадыванию загадок будет идти на наглядном материале и на основе соотнесения словесного образа с реальным предметом; если отгадывание загадок будет сопровождаться рассуждением, доказательствами и объяснением образного описания; если загадки будут использованы не только на специальных занятиях по развитию речи, но и в повседневной жизни, в игровой форме полностью подтвердилось. Таким образом, использование малых форм фольклора в речевом развитии детей вполне оправдывает себя. Данная проблема имеет обширное поле для дальнейшего исследования.

#### **Литература:**

1. Сыртланова, Н.Ш. Этапы ознакомления с произведениями детской литературы в мультикультурной группе дошкольников [Текст] / Н.Ш. Сыртланова // Педагогические традиции и инновации в образовании, культуре и искусстве. Уфа, 19 апреля 2018 г. – С. 72-78

2. Шабаева, Г.Ф. Особенности обучения старших дошкольников составлению сказок в двуязычной среде ДОУ и семьи [Текст] / Г.Ф. Шабаева // Развитие детской речи и творчества: традиции и перспективы: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 40-летию лаборатории развития речи 30 января-2 февраля 2012года / Под редакцией О.С. Ушаковой. - М.: НИИ школьных технологий, 2012.

3. Шафикова, Г.Р. К проблеме использования фольклора в развитии нравственных отношений детей [Текст] / Г.Р. Шафикова // Психолого-педагогическое образование: развитие профессиональных, общекультурных и социально-личностных компетентностей. Мат-лы Всероссийской научно-практической конференции. – Уфа: Изд-во БГПУ им. М. Акмуллы., 2013. С. 89-93.

УДК:378.2

**магистр 2 курса Шайдуллина Айгуль Рафаэловна**

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);

**кандидат педагогических наук, доцент Газизова Фариды Самигуллиовны**

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);

**старший преподаватель Нуриева Алеся Радиевна**

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга)

### УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

*Аннотация.* Статья посвящена изучению условий развития инновационных процессов в дошкольной образовательной организации. Авторами статьи проведено исследование, направленное на выявление дошкольных организаций готовых к развитию инновационных процессов. Результатом исследования стало подтверждение разработанной автором системы выявления таких организаций.

*Ключевые слова:* инновационные процессы, условия, руководитель, педагоги, дошкольное образование, система выявления.

*Annotation.* The article is devoted to the study of the conditions of development of innovative processes in preschool educational organization. The author of the article conducted a study aimed at identifying preschool organizations ready for the development of innovative processes. The result of the study was the confirmation of the system developed by the author to identify such organizations.

*Keywords:* innovative processes, conditions, Manager, teachers, preschool education, detection system.

**Введение.** Профессиональное развитие педагогов происходит в результате овладения педагогами инновационными образовательными технологиями.

Современное образование требует от педагогов высокий уровень профессиональной компетентности в области образования. Но для того, чтобы педагог был компетентен в той или иной области образования, он должен познавать инновационные процессы.

Целью статьи «Организационно-педагогические условия развития инновационных процессов в дошкольной образовательной организации» является выявление условий для развития инновационной деятельности в ДОО. В статье описано исследование, с целью апробации разработанной автором системы выявления ДОО, готовых к развитию инновационных процессов. Автором выявлены условия для развития инновационных процессов в ДОО.

Анализ данного научного исследования не вызвал противоречий. Проблема развития инновационных процессов в ДОО является актуальной.

**Изложение основного материала статьи.** Инновационные процессы в области образования обеспечивают педагогам увеличение знаний и навыков в различных направлениях, ведь каждый педагог должен саморазвиваться и самообразовываться.

Важно, какие условия создаст руководство дошкольной организации для развития инновационных процессов в дошкольной организации. Именно от этого зависит успешность, как педагогов, так и самой образовательной организации.

Существует несколько условий, оказывающих влияние на развитие инновационных процессов в дошкольной организации:

- мотивация педагогов и руководителя ДО;
- материально-техническое обеспечение;
- профессиональная подготовка педагогических кадров.

	Мотивы			
	Повышение рейтинга ДОО	Включение в инновационную деятельность	Принуждение со стороны администрации УО	Получение удовлетворения от успехов ДОО
ДОО №1	-	-	+	-
ДОО №2	+	+	+	+
ДОО №3	+	+	-	+
ДОО №4	+	-	-	-
ДОО №5	+	-	+	-
ДОО №6	+	+	+	+
ДОО №7	+	+	+	+
ДОО №8	+	+	-	+

Нами проведено исследование на выявление организационно-педагогических условий для развития инновационной деятельности в дошкольной организации.



Целью нашего исследования стало: создать систему выявления дошкольных образовательных организаций, готовых к внедрению инновационных процессов.

Эффективным методом выявления таких организаций, на наш взгляд стало анкетирование, и для нашего исследования мы создали анкету.

Таблица 1

**Анкета «Выявление дошкольных образовательных организаций, готовых к внедрению инновационных процессов»**

Анкета для руководителей ДО	Анкета для педагогов
Мотивация	Мотивация
Материально-техническое обеспечение	Профессиональная подготовка

Нами было создано 2 типа анкет:

1. Для руководителей
2. Для педагогов

В исследовании приняли участие педагоги 8 дошкольных образовательных организаций города Елабуга в количестве 248 человек: 240 педагогов и 8 руководителей ДО.

Проведем анализ полученных результатов по анкетированию руководителей ДО.

Таблица 2

**Мотивы руководителей ДО**

	Мотивы			
	Повышение рейтинга ДОО	Включение инновационную деятельность	Принуждение со стороны администрации УО	Получение удовлетворения от успехов ДОО
ДОО №1	-	-	+	-
ДОО №2	+	+	+	+
ДОО №3	+	+	-	+
ДОО №4	+	-	-	-
ДОО №5	+	-	+	-
ДОО №6	+	+	+	+
ДОО №7	+	+	+	+
ДОО №8	+	+	-	+

Анализ полученных результатов, по вопросам мотивации руководителей дал нам следующие результаты:

- 88% опрошенных считают одним из важных мотивов к развитию инновационных процессов это повышение рейтинга образовательной организации;
- 64% респондентов считают, что современное образование должно включать в себя инновационные процессы;
- 60 % руководителей считают одним из главных факторов мотивации, принуждение со стороны органов управления образования;
- около 50 % опрошенных получают удовлетворение от успехов своей дошкольной организации.

Подводя итог анализу вопроса мотивации, мы можем сделать вывод, что в мотивации руководителей большую роль играют собственные мотивы, это удовлетворение от успехов ДОО и понимание, что образовательному процессу нужно включение в инновационные процессы. А этими мотивами владеют руководители организаций: ДОО №2, ДОО №3, ДОО №6, ДОО №7, ДОО №8. Но в вопросе мотивации следует еще и отметить то, что руководители ДОО №3 и ДОО №8 самостоятельно осознают, что в организации нужны инновационные процессы и не подвержены принуждению администрации УО. Поэтому мы сделали вывод, что руководители ДОО №3 и ДОО №5 имеют мотивацию к развитию в своих ДОО инновационных процессов, что очень важно, ведь если руководители имеют мотивы к определенной деятельности, то и педагогический коллектив может добиться успехов в этой деятельности.

Следующим вопросом было выяснить материально-техническое обеспечение ДОО.

## Материально-техническое обеспечение ДОО

	Материально-техническое обеспечение		
	Инновационно-техническое оборудование (интерактивные доски, метиостанции, робототехнические лаборатории)	Методическое инновационное обеспечение	Планирование пополнения материально-технической базы
ДОО №1	-	-	-
ДОО №2	-	-	-
ДОО №3	+	+	+
ДОО №4	-	-	+
ДОО №5	-	-	+
ДОО №6	+	+	+
ДОО №7	+	+	+
ДОО №8	+	+	+

По результатам ответов респондентов мы выяснили, что 50 % организаций имеют инновационное оборудование.

Также 50 % организаций имеют инновационно-методическое обеспечение. 80 % организаций планирует приобрести или пополнить материально-техническую базу. В результате анализа полученных результатов мы можем сделать выводы: ДОО №3, ДОО №6, ДОО №7, ДОО №8 имеют все необходимое материально-техническое обеспечение.

А все опрошенные респонденты, кроме руководителей ДОО №1, ДОО №2 планируют приобрести или пополнить материально-техническую базу. Руководители объясняют это тем, что их ДОО имеют проблемы с зданием и фасадом, что все средства у них будут направлены на ремонт.

По результатам анкетирования руководителей мы выявили 2 ДОО, готовые к развитию инновационных процессов это: ДОО №3, ДОО №8.

Проведем анализ анкетирования педагогов ДОО.

Таблица 4

## Мотивация педагогов ДО

	Мотивы педагогов, % от общего количества педагогов в ДОО					
	Материальное поощрение	Включение в инновационную деятельность	Повышение рейтинга образовательной организации	Получение удовлетворения от успехов ДОО	Принуждение со стороны администрации ДОО	Возможность самообразования, саморазвития, самосовершенствования
ДОО №1	90	44	80	56	90	35
ДОО №2	80	55	60	45	80	45
ДОО №3	100	89	90	80	77	90
ДОО №4	70	33	57	38	63	44
ДОО №5	69	55	68	46	54	55
ДОО №6	100	40	70	37	60	47
ДОО №7	100	45	57	45	80	65
ДОО №8	100	87	98	90	90	95

После анализа полученных ответов педагогов мы сделали выводы:

ДОО №1: 90% педагогов считают главным фактором мотивации материальное поощрение, повышение рейтинга ДОО, принуждение со стороны администрации ДОО.

У педагогов ДОО №2, ДОО №4, ДОО №5, ДОО №6, ДОО №7 также наблюдаются внешние факторы мотивации. У педагогов данных ДОО низкий уровень внутренней мотивации, на наш взгляд это связано с отсутствием мотивации у руководителей этих ДОО.

Следующим условием для развития инновационных процессов в ДОО является профессиональная подготовка педагогических кадров ДОО. Мы провели анализ педагогической подготовки педагогов ДОО, участвующих в исследовании.

Таблица 5

#### Профессиональная подготовка педагогических кадров

	Профессиональная подготовка педагогов, % от общего количества педагогов в ДОО				
	Высшее образование	Профессиональная переподготовка	Курсы повышения квалификации	Распространение опыта	Квалификационная категория
ДОО №1	70	30	100	60	87
ДОО №2	77	55	60	45	80
ДОО №3	100	20	100	100	100
ДОО №4	80	29	89	70	80
ДОО №5	100	30	80	89	68
ДОО №6	100	34	78	40	80
ДОО №7	100	48	89	67	77
ДОО №8	100	30	98	100	97

По результатам ответов респондентов мы выяснили, что во всех ДОО преобладают педагоги с высшим образованием. В ДОО №3 и в ДОО №8 большинство педагогов имеют высшее дошкольное образование, поэтому переподготовку на профиль педагогическое образование прошли лишь около 30% всех педагогов организации.

Также стоит отметить, что в этих ДОО около 100% педагогов имеют квалификационную категорию и распространяют свой педагогический опыт. Подводя итог изучению профессиональной подготовки педагогических кадров, мы также можем отметить, что педагоги ДОО №3 и ДОО №8, имеющие лучшую мотивацию к развитию инновационных процессов обладают лучшей профессиональной подготовкой, по сравнению с педагогами других ДОО, участвовавших в нашем исследовании.

В заключении мы можем сделать вывод, что готовность ДОО к развитию инновационных процессов зависит от организационно-педагогических условий: мотивации педагогов и руководителя ДОО, материально-технического обеспечения и профессиональной подготовки педагогов.

Мы выяснили, что те руководители, которые сами имеют высокую мотивацию к развитию инновационных процессов в своей ДОО, мотивируют и свой педагогический коллектив, что мы и подтвердили, проведя исследование. Из восьми ДОО, к развитию инновационных процессов готовы лишь два ДОО: ДОО №3, ДОО №8.

Можно утверждать, что разработанная нами система эффективно работает и с её помощью можно выявить ДОО, готовую к развитию инновационных процессов.

**Выводы.** Проведенное нами исследование позволило создать систему выявления дошкольных образовательных организаций, готовых к развитию инновационных процессов, проверить её эффективность, а также выявить ДОО, готовые к развитию инновационных процессов.

Хотелось бы подчеркнуть, что значимую роль в развитии инновационных процессов является мотивация руководителя, если у руководителя ДОО будут мотивы, а в особенности внутренние мотивы к развитию инновационных процессов в ДОО, то руководитель будет пополнять материально-техническую базу инновационным оборудованием и мотивировать педагогический коллектив.

Между мотивацией педагогов и мотивацией руководителя есть прямая связь, и успешность ДОО в инновационной деятельности зависит от этой связи мотивов руководителя ДОО и мотивов педагогического коллектива.

#### Литература:

1. Адольф В.А., Ильина Н.Ф. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления. Красноярск: Поликом, 2007. 190 с.
2. Загвязинский В.И., Строкова Т.А. Сопротивление инновациям: сущность, способы профилактики и преодоления // Образование и наука. 2014. № 3(112). С. 3-21.
3. Майер А.А. Управление инновационными процессами в ДОУ: методическое пособие. М.: ТЦ Сфера, 2008. 128. с. 90
4. Новикова Г.П. Профессиональная готовность руководителя ДОУ к инновационной деятельности в современных условиях / Инновационная деятельность в дошкольных образовательных учреждениях: Сб. мат-лов Междунар. науч. практ. конф. Российский университет кооперации, 2008. С. 3-6.
5. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Готовность педагога к инновационной деятельности // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 1. С. 42-49.

6. Шепилова Н.А., Васякина А.С. Исследование профессиональной готовности к инновационной деятельности педагогов ДОО / Теоретические и практические аспекты психологии и педагогики: коллективная монография. Уфа: Аэтерна, 2015. С. 130-147.

Педагогика

УДК 378

**старший преподаватель Шалугина Татьяна Викторовна**

Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Сызрань);

**преподаватель Шипицина Надежда Михайловна**

Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Сызрань);

**преподаватель Хазова Алёна Александровна**

Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Сызрань)

### **ВЛИЯНИЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ, МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

*Аннотация.* Данное исследование посвящено вопросу повышения качества подготовки выпускников высшего учебного заведения в результате внедрения в учебный процесс междисциплинарного и междисциплинарного комплекса на основе изучения математики и связанных с ней дисциплин. Комплекс педагогических исследований в высшей школе показывает, что совершенствование средств, методов тормозится отсутствием научных обоснованных критериев оценки результатов наблюдений. Правильное использование междисциплинарных и междисциплинарных связей может привести к повышению уровня усвоения получаемых знаний, качественно отразится на саморазвитии, самореализации и самоорганизации выпускников высших учебных учреждений.

*Ключевые слова:* междисциплинарные, междисциплинарные связи, учебный процесс, математика.

*Annotation.* This study is devoted to improving the quality of training of graduates of a higher educational institution as a result of the introduction of an interdisciplinary and interdisciplinary complex into the educational process based on the study of mathematics and related disciplines. The complex of pedagogical research in higher education shows that the improvement of tools and methods is hindered by the lack of scientifically based criteria for evaluating the results of observations. The correct use of interdisciplinary and interdisciplinary relations can lead to an increase in the level of assimilation of acquired knowledge, and will have a qualitative impact on the self-development, self-realization and self-organization of graduates of higher educational institutions.

*Keywords:* interdisciplinary, interdisciplinary communications, educational process, mathematics.

**Введение.** Вопросы междисциплинарного, междисциплинарного обучения с давних времен изучались как зарубежными, так и отечественными учеными. Применительно к высшей школе эти вопросы стали рассматриваться недавно.

Исследованием этой проблемы занимались ученые Е.С. Полат, Е.Н. Ястребцева, В.П. Беспалько, И.В. Роберт и др.

Исследования В.Г. Афанасьева, Ф.И. Перегудова, М.Т. Громковой и др. были посвящены формированию системных знаний, развитию мышления обучающихся.

Междисциплинарные связи следует рассматривать как отражение в учебном процессе межнаучных связей, составляющих одну из характерных черт современного научного познания. Проблема состоит в том, чтобы найти ответ на основной вопрос: какие должны быть подходы к проектированию содержания междисциплинарного образования выпускника высшей школы, которое бы удовлетворяло всем потребностям нового времени.

Все функции междисциплинарных связей, а именно, образовательным, воспитательным, развивающим, тесно связаны между собой, а единство реализации оказывает эффективное влияние на воспитание, образование и на развитие личности обучающегося в процессе обучения.

Связь между учебными дисциплинами (предметами) отражает объективно связь между отдельными науками, связи наук техникой, практической деятельностью людей.

Задачами определения междисциплинарных связей при рассмотрении содержания учебного предмета является:

- выявление общих элементов содержания различных учебных дисциплин;
- определение элементов содержания, которые требуется изучить в другой дисциплине;
- определение формы, типа, вида междисциплинарных связей, используемых при конструировании занятия.

**Изложение основного материала статьи.** Математика неоспоримо является царицей всех наук, и одновременно слугой наук.

В подтверждение этих слов можно выделить следующие обстоятельства: [1, 5]

- математика имеет своим объектом познания весь действительный мир, который она изучает, отвлекаясь от конкретного содержания;
- математика занимает особое место в системе наук, все науки используют аппарат математики для обработки своих данных;
- математика является наиболее действенным и проверенным временем инструментом умственного развития;
- математика формирует важные для жизни и профессиональной деятельности качества личности обучающихся, такие как настойчивость в достижении цели, упорство, трудолюбие, аккуратность;
- место математики в системе наук, универсальность её методов определяют её особую роль в создании условий для формирования научного мировоззрения обучаемых.

Вышеуказанные обстоятельства позволяют утверждать, что математика это важнейшая часть цикла фундаментальных наук.

Математическое знание является универсальным. Методы математики применяются в любых областях человеческой деятельности, т.е. принцип математической подготовки универсален. Универсальность математических методов дает возможность обнаружить существующие объективные взаимосвязи различных наук, которые порождены единством и целостностью материального мира, свойства которого изучают эти науки.

Понятно, что для реализации математической подготовки выпускников вузов в обучении обязательно надо использовать междисциплинарный подход.

Междисциплинарный подход это есть средство и условие комплексного подхода к воспитанию, обучению и развитию обучающегося.

На междисциплинарной основе формируется современная картина мира, которая является базой научного мировоззрения.

Использование междисциплинарных связей позволяет продемонстрировать обучающимся различные области приложения математики, для повышения мотивации к изучению дисциплины.

Междисциплинарность оказывает влияние на развитие мышления, самостоятельности, познавательной и творческой активности обучающегося. Математика в высшей школе изучается на различных специальностях, при этом образ математики, проникновение в ее сущность, освоение различных фрагментов её содержания, уровень математической строгости не может быть одинаковым у студентов – математиков, будущих преподавателей, экономистов, инженеров или военных специалистов.

Для военных специалистов обучение математике имеет цели:

- обеспечить соответствующим, вполне ограниченным аппаратом изучение специальных дисциплин, чтобы дать обучающимся универсальное орудие для их профессиональной деятельности;
- способствовать формированию научного мировоззрения, формированию личности будущего военного специалиста.

Направляется вывод – преподавание математики должно быть ориентировано на прикладную значимость науки, на возможность её проникновения в суть проблем, возникающих в профессиональной деятельности.

Изучение математики в высшей школе должно рассматриваться с двух сторон:

- оно должно ориентироваться на профиль вуза, на получение специальности, т.е. должно быть учтено потребности, как к общенаучных, так и профильных дисциплин;
- оно должно быть направлено на формирование таких свойств личности, как её социальная и психологическая направленность на профессиональную деятельность.

В авиационном вузе основными изучаемыми дисциплинами на I курсе являются математика и физика.

Рассмотрим взаимосвязь математики и физики с другими изучаемыми дисциплинами вуза.

На какие учебные дисциплины опирается	Дисциплина	Какие дисциплины обеспечивает
	Математика	Физика. Информатика. Механика. Логика. Электротехника и электроника. Аэродинамика и динамика полета. Теория авиационных двигателей. Конструкция и летная эксплуатация воздушного судна. Авиационные радиоэлектронные системы. Воздушная навигация. Авиационная метеорология. Радиоэлектронное оборудование вертолетов. Авиационное вооружение и его боевое применение. Материаловедение, технология конструкционных материалов. Радиационная, химическая и биологическая защита. Парашютно-спасательная подготовка и выживание летных экипажей. Авиационные приборы и пилотажно-навигационные комплексы. Безопасность полетов. Безопасность жизнедеятельности. Начертательная геометрия. Инженерная графика. Метрология, стандартизация и сертификация. Социология.
		Физика.
Математика		Механика. Материаловедение. Технология конструкционных материалов. Метрология, стандартизация и сертификация. Радиационная, химическая и биологическая защита. Авиационное вооружение и его боевое

		применение. Авиационная метеорология. Воздушная навигация. Электротехника и электроника. Авиационные приборы и пилотажно-навигационные комплексы. Авиационные радиоэлектронные системы. Авиационное оборудование вертолетов. Радиоэлектронное оборудование вертолетов. Конструкция и летная эксплуатация воздушного судна. Теория авиационных двигателей. Аэродинамика и динамика полета. Безопасность жизнедеятельности. Парашютно-спасательная подготовка и выживание летных экипажей
--	--	---

Можно вопрос междисциплинарных связей рассматривать ещё уже – проанализировать какие темы математики, физики используются при изучении определенных тем специальных дисциплин военного вуза. Приведем несколько примеров.

Обеспечивающая дисциплина: математика.			
Название темы в математике.	Учебные элементы.	Уровень обученности.	Обеспечиваемая дисциплина, название темы.
			Авиационные приборы и пилотажные навигационные комплексы.
Тема: Введение. Комплексные числа.	Понятие комплексного числа. Формы комплексного числа. Понятие множества.	Применение	Тема: Элементы авиационных автоматических систем.
Тема: Элементы высшей алгебры.	Понятие линейного уравнения. Понятие системы линейных алгебраических уравнений и их решение.	Применение	Тема: Динамические характеристики линейных автоматических систем.
Тема: Интегральное исчисление функции нескольких переменных.	Понятие неопределенного интеграла. Определенный интеграл и его вычисление. Кратные интегралы.	Применение	Тема: Автоматическое оборудование систем управления полетом. Тема: Курсовые приборы и системы.
Тема: Обыкновенные дифференциальные уравнения и их системы.	Понятие обыкновенного дифференциального уравнения I порядка. Понятие системы обыкновенных дифференциальных уравнений I порядка.	Применение	Тема: Система автоматического управления полетов.

Обеспечивающая дисциплина: математика.			
Название темы в математике.	Учебные элементы.	Уровень обученности.	Обеспечиваемая дисциплина, название темы.
			Электротехника и электроника
Тема: Введение. Комплексные числа.	Понятие комплексного числа. Геометрическое изображение комплексного числа. Действия над комплексными числами в алгебраической, тригонометрической и показательной формах.	Применение	Тема: Линейные электрические цепи синусоидального тока.
Тема: Элементы высшей алгебры.	Понятие матрицы, действия над матрицами. Понятие определителя.	Применение	Тема: Линейные электрические цепи постоянного тока.
Тема: Аналитическая геометрия на плоскости и в пространстве.	Понятие вектора. Характеристики вектора. Линейные операции над векторами.	Применение	Тема: Трёхфазовые цепи синусоидального тока.
Тема: Функции.	Понятие функции. Многочлены.	Применение	Тема: Линейные электрические цепи

			постоянного тока. Тема: Линейные электрические цепи синусоидального тока. Тема: Трехфазовые цепи синусоидального тока.
Тема: Дифференциальное исчисление функции одной переменной.	Понятие производной, физический смысл. Правило дифференцирования. Таблицы производных, дифференциал. Производные высших порядков.	Применение	Тема: Периодические несинусоидальные токи в электрических цепях. Тема: Нелинейные электрические цепи. Тема: Магнитные цепи с постоянной МДС.

Обеспечивающая дисциплина: математика.			
Название темы в математике.	Учебные элементы.	Уровень обученности.	Обеспечиваемая дисциплина, название темы.
			Аэродинамика и динамика полетов.
Тема: Аналитическая геометрия.	Понятие вектора, операции и действия над векторами, свойства действий над векторами.	Применение	Тема 1: Основные свойства и законы движения воздуха. Тема 3: Общая характеристика винтов. Тема 5: Методы расчета траектории полета. Тема 6: Устойчивость, управляемость и балансировка материальных аппаратов.
Тема: Функция.	Понятие функции, классификация функции. Рациональные дроби. Исследование функции на непрерывность.	Применение	Тема 1: Основные свойства и законы движения воздуха. Тема 2: Аэродинамические силы и их коэффициенты. Тема 5: Методы расчета траектории полета.
Тема: Дифференциальное исчисление функции одной переменной.	Понятие производной, геометрический и физический смысл. Дифференциал, геометрический смысл. Производные и дифференциалы высших порядков. Монотонность. Экстремумы.	Применение	Тема 1: Основные свойства и законы движения воздуха. Тема 2: Аэродинамические силы и их коэффициенты. Тема 3: Общая характеристика винтов. Тема 4: Аэродинамические характеристики современных воздушных судов. Тема 5: Методы расчета траектории полета. Тема 6: Устойчивость, управляемость и балансировка материальных аппаратов. Тема 7: Прямолинейный горизонтальный полет.
Тема: Дифференциальное исчисление функции нескольких переменных.	Частные производные высших порядков.	Применение	Тема 5: Методы расчета траектории полета.

Обеспечивающая дисциплина: физика			
Название темы в математике.	Учебные элементы.	Уровень обученности.	Обеспечиваемая дисциплина, название темы.
			Военная топография.
Тема: Введение. Элементы кинематики.	Физические величины и их измерения. Системы измерения физических величин. Погрешности измерения физических	Применение	Тема: Системы координат топографических карт, применяемых в войсках. Тема: Скорость и высота полета.

	величин.		
Тема: Магнитостатика в вакууме и веществах.	Элементы земного магнетизма. Устройства и принцип действия магнитных компасов.	Понимание	Тема: Введение. Местность как элемент боевой обстановки. Тема: Ориентирование и целеуказание на местности без карты.

**Выводы.** В заключение отметим, что на основе междисциплинарных связей создается комплекс как самодостаточная структурная единица интегративной подготовки специалиста. Он включает в себя совокупность базовых составляющих учебных дисциплин, изучаемых в высшем учебном учреждении.

#### Литература:

1. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С.Д. Смирнов. М., 2005.
2. Фоминых Ю.Ф., Плотникова Е.Г., Педагогика математики / Ю.Ф.Фоминых, Е.Г. Плотникова. Пермь 2000.
3. Факил Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: методология, цели и содержание, творчество / Ю.Г.Факил. М., 2002.
4. Рыбникова К.А. Введение в методологию математики / К.А.Рыбникова. М., 1995.
5. Гнеделко Б.В. Математическое образование в вузах / Б.В.Гнеделко. М., 1981.
6. Ангеловский А.А. Межпредметные подходы к понятию «конкуренция» и «конкурентоспособность». Социальный подход. Доп. проф. обр. №2 2004. – с 34-37.
7. Тойшева О.А., Крайнова Е.А., Снадченко С.В., Тихонов Ю.А., Александрова О.Б., Панцева Е.Ю., Кислинский В.Б., Шалугина Т.В., Фименкова Л.П., Дудка Л.С., Шипицина Н.М., Артюхина О.Ф., Пелевина А.П., Кислякова О.П., Курилова И.С., Клеймёнова Т.Н., Снежкина Л.П., Бугрова Л.А. Научно-методическое обеспечение учебного процесса в рамках изучения дисциплин естественно-научного цикла в военном вузе. Коллективная монография / Киров, 2019.

#### Педагогика

УДК: 378.2

**магистрант Шамсиева Альмира Альбертовна**

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);  
**кандидат педагогических наук, доцент Миннуллина Розалия Фаизовна**

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);

**старший преподаватель Нуриева Алеся Радиевна**

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга)

### ИЗУЧЕНИЕ ЗНАНИЙ И ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА О РОДНОМ КРАЕ ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТИРОВАНИЯ

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема развития свободной творческой личности дошкольника, которое определяется исследовательской деятельностью. Проведен эксперимент в ДОО, где основной целью является изучение степени ознакомления дошкольников с родным краем. Во время исследования применяются соответствующие методики. Результаты показывают, что использование проектной деятельности как средства ознакомления с родным краем способствует более успешному освоению дошкольниками новой информации, нежели традиционные.

*Ключевые слова:* Родной край, деятельность, проект, дошкольник, символика, республика, сформированность, развитие, коммуникация.

*Annotation.* The article considers the problem of developing a free creative personality of a preschooler, which is determined by research activities. An experiment was conducted in the early childhood care institution, where the main goal is to study the degree of familiarization of preschool children with their native land. During the study, appropriate techniques are used. The results show that the use of project activities as a means of familiarization with the native land contributes to a more successful development of new information by preschoolers than traditional ones.

*Keywords:* homeland, activity, project, preschooler, symbolism, republic, formation, development, communication.

**Введение.** Сегодня особое место в дошкольном образовании занимает проектирование. В современной педагогике метод проекта используется наряду с систематическим предметным обучением как компонент системы продуктивного образования. Основной целью проектного метода в дошкольных учреждениях является развитие свободной творческой личности ребенка, которое определяется задачами развития и задачами исследовательской деятельности детей. Для улучшения и совершенствования воспитательно-образовательной работы в ДОО, мы решили исследовать влияние проектной деятельности на ознакомление детей с родным краем.

Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 39 «Килэчэк - будущее» Елабужского муниципального района РТ. В исследовании принимали участие 32 ребенка.

**Изложение основного материала статьи.** Анализ литературы по проектированию в дошкольном образовании показал, что многие технологии, связанные с организацией самостоятельной и совместной деятельности детей дошкольного и младшего школьного возраста и педагогов, описаны и проанализированы в ряде научных и практико-ориентированных публикаций (В.П. Бедерханова, Т.А. Данилина, Е.С. Евдокимова, М.Б. Зуйкова, Л.С. Киселева, Т.С. Лагода, Е.М. Митрофанова и др.). Нами был проведен эксперимент по изучению уровня знаний и представлений детей о родном крае посредством метода проекта.



Для проведения констатирующего этапа исследования и определения уровня знаний и представлений о родном крае была выбрана методика Сакавичене Ольги Владимировны «Диагностика воспитанности патриотизма».

В ходе проведения методики были зафиксированы все ответы дошкольников и проанализированы результаты. Итоги констатирующего этапа следующие: 12 дошкольников продемонстрировали хорошие знания и высокую степень сформированности представлений о родном крае, 9 дошкольников в средней степени ознакомились с родным краем, 11 дошкольников обладают очень поверхностными знаниями в поставленных вопросах и почти не имеют представлений и знаний о своей Родине.

Опираясь на полученные в ходе констатирующего этапа данные, а именно на уровень сформированности у детей знаний и представлений о родном крае, дошкольники были распределены в две группы: контрольная - 12 детей, экспериментальная - 20 детей.

Участники контрольной группы показали хороший уровень знаний и представлений о родном городе и крае, они без затруднений отвечали на вопросы, касающиеся названия города, страны, смогли назвать адрес своего проживания. Детям данной группы не составило труда вспомнить названия знаменитых, в некоторых случаях малоизвестных (оказалось, что там живут бабушка с дедушкой, или друг семьи) улиц, парков, площади города. Дошкольники, обладающие высоким уровнем знаний и представлений, так же хорошо знакомы с символикой страны и города: цвета флага Татарстана и последовательность, символ герба и его значение, гимн – на все эти вопросы был получен правильный, полный, содержательный ответ. Вопросы о народных праздниках, их истории и значении тоже не застали детей врасплох, были получены полные и хорошие ответы. Так же стоит отметить, что дети хорошо знакомы географическими и природными данными нашего края: они охотно перечисляют свойственные для наших краев растения, животных и т.д. У детей данной группы прекрасная концентрация внимания, они дают полные и содержательные ответы, не отвлекаются на внешние факторы, способны выслушать взрослого и контролировать свои импульсивные желания. 9 детей - показали средний уровень. Дети среднего уровня смогли ответить дать полные и развернутые ответы на некоторые вопросы. Дети отвечали на поставленные вопросы, но часто их ответы были неполными, слишком краткими, приходилось задавать дополнительные вопросы для выяснения некоторых аспектов. Самостоятельность в поведении этих детей присутствует, но были зафиксированы частые обращения к воспитателю за помощью.

Дети, показавшие низкий уровень знаний и представлений о родном крае (11 дошкольников), ошибочно отвечали на большинство заданных вопросов. В первом задании, где нужно было назвать адрес своего проживания, смогли назвать только улицу два ребенка. Остальные дошкольники данной информацией не владеют. Дети часто ошибались, их ответы были слишком краткими, как правило, неверными.

В ходе беседы выяснилось, что ребята очень плохо знакомы с символикой города, ни у одного из испытуемых не был получен верный ответ на вопросы по теме «Символика города», дети не проявляли никакого интереса. Дети с низким уровнем знаний и представлений о родном крае не смогли дать ответа почти на все вопросы в задании в задании «История народной культуры и традиций», они были плохо знакомы с предметами быта, некоторые дети вообще не знакомы. Дети испытывали затруднение во всех вопросах, их ответы можно охарактеризовать как неполные, неточные, в основном ошибочные. Им сложно сконцентрировать внимание на каких-либо вопросах, они не продемонстрировали эстетическое отношение к природе.

Опираясь на данные результаты, дети были распределены в экспериментальную группу. У дошкольников удовлетворительные значения по следующим темам: «Родной город», «Символика родного города», «История народной культуры и традиций», «Историко-географический и природные компоненты родного края».

Для повышения уровня знаний и представлений у дошкольников экспериментальной группы исследования был разработан проект «Родной край».

Программа воспитания и обучения в ДОО под редакцией М.А. Васильевой и разработки Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса, В.Н. Аванесова – это те труды, следуя которым, мы разрабатывали свой проект. Для проекта был сделан выбор в пользу тем, которые рекомендованы данной программой. Проект «Родной край» состоит из нескольких разделов: в разделе «Мой детский сад» дошкольники узнают об улицах, где находится ДОО, где они проживают и т.д.

В разделе «Достопримечательности города» дошкольники узнают о городе интересные факты, узнают о достопримечательностях, объектах города и т.д. Все разделы проекта содержат в себе информацию о природе родного края. Проекту оказывали содействие музыкальный руководитель ДОО, родители дошкольников.

Первый раздел проекта «Моя семья». Внедрение раздела проекта подробно представлена в таблице.

Первая ступень: Планирование.
1. Создание каждым дошкольником (при помощи родителей) генеалогического древа своей семьи.
2. Совместная презентация генеалогического древа семьи дошкольника и одного из родителей, демонстрация фотографий, ознакомление с традициями, обычаями семьи.
3. Беседа с детьми, опрос дошкольников о происхождении их семьи.
4. Выдвижение проблемы, разработка плана дальнейшей работы с детьми.
Вторая ступень: Основная часть.
1. Ознакомление дошкольников с семейными терминами, кем является прадед, прабабушка, племянник, дядя и т.д.
2. Занятие, посвященное просмотру семейных фотографий и семейным историям. (Что я нового узнал о своей семье? Кто мои предки?).
3. Занятие-размышление, посвященное изготовлению поделок или рисованию по теме «Как я вижу свою семью в будущем?».
4. Занятие, посвященное просмотру мультипликационных фильмов на семейную тему: «Мама для мамонтенка», «День рождение мамы», «Дедушка и внучек», «Завтра день рождение бабушки».
5. Ознакомление детей с поэзией на семейную тему, прочтение и заучивание наизусть стихотворений Я. Акима «Моя семья», Т. Шорыгиной «Дедушка».
6. Ознакомление детей с художественной литературой на семейную тему: прочтение рассказов Р.

Гамзатова «Мой дедушка», В. Драгунского «Моя сестренка Ксения», В. Осеевой «Сыновья», обсуждение проблемы рассказов, действий и поступков главных героев.
Деятельность педагога с родителями.
1. Изготовление информативных листовок, содержащих в себе следующий текст: «Уважаемые наши родители, мы очень хотим познакомиться с нашими предками и историей нашей семьи! Мы нуждаемся в вашей помощи в поисках семейных истоков! С любовью, дети».
2. Беседа- консультация, посвященная созданию генеалогического древа.
3. При необходимости, консультации по интересующим вопросам, как индивидуальные, так и групповые.
Совместная деятельность детей и родителей.
1. Составление генеалогического древа своей семьи: работа по поиску правильной информации, творческого и яркого оформления древа.
2. Разговоры дошкольников с родными об историческом прошлом семьи, о становлении семьи.
Третья ступень: Презентация проектной деятельности.
1. Презентация каждым дошкольником родословного дерева своей семьи.
2. Шоу талантов «Мы любим свою семью».

При проведении раздела «Моя семья» дошкольники продемонстрировали заинтересованность историей своей семьи. 6-детей рассказывали о своих дедушках, ветеранах ВОВ, которые благополучно вернулись на свою Родину. Двое дошкольников рассказывали о корнях своей семьи, которые берут свое начало в Турции.

В ходе занятий дети постепенно овладевали терминами семьи, начали понимать кто такой, к примеру, племянник или дядя. В ходе чтения поэзии, художественной литературы дошкольники смогли правильно определить проблему произведений, 8-дошкольников предлагали свои способы решения проблем, указывали на неверные поступки главных героев. Генеалогические древа были изображены на листке ватмана, для оформления каждая семья применила свою фантазию, по результату было заметно, что дети внесли свой вклад в оформление. Родословное дерево каждой семьи было размещено на «Уголке удивления».

Второй раздел проекта: «Мой детский сад».

Реализация: первая ступень
1. Пополнение «Уголка удивлений» фотографиями выпускников детского сада
2. Беседа воспитателя с дошкольниками о людях, которые запечатлены на фотографиях
3. Выделение совместно с детьми проблемы, разработка плана работы
Вторая ступень: реализация проекта.
1. План работы с детьми по ознакомлению с детским садом представлен в таблице ниже.
Третья ступень: презентация итогов.
1. Организация в группах мини музеев «Наш детский сад- прошлое и настоящее»
2. Викторина «Детский сад - мой второй дом».

#### План работы с детьми по ознакомлению с детским садом

Тема занятия	Цель	Работа с детьми вне занятий.
1. Для чего нужны детские сады?	Способствовать расширению представлений о детском саде, функциях, значимости; воспитанию чувства уважения к воспитателям и сотрудникам ДОО.	Ознакомление детей с территорией ДОО и ее окрестностями. Создание альбома «Мой любимый детский сад». Творческое задание по теме: «Что бы случилось, если бы не было детских садов?». Сбор трав и растений, подготовка их к созданию гербария: «Наш зеленый двор».
2. Где находится наш детский сад?	Расширить и закрепить знания детей о понятии «улица», умение наблюдать и описывать происходящее.	Прогулки по окрестностям детского сада. Экскурсия к магазину, школе, библиотеке. Оформление альбома «Моя улица».
3. Когда появился наш детский сад?	Ознакомить дошкольников с историей появления ДОО, способствовать воспитанию чувства уважения и гордости за достижения детского сада.	Посещение музея детского сада и рассматривание экспонатов, фотографий. Встреча и беседа с детьми, которые являются выпускниками детского сада.
4. Мы любим наш сад!	Развивать и обогащать словарный запас дошкольников посредством ознакомления их со стихами, песнями, поговорками о детском саде и городе, о детях, об игрушках.	Конкурс стихов на тему «Моя Елабуга».
1. Кто работает в детском саду?	Способствовать ознакомлению детей с профессиями сотрудников детского сада, их обязанностями, условиями их работы.	Экскурсия по детскому саду, встреча с сотрудниками, беседы с ними. Творческий конкурс поделок и рисунков: «Мой любимый воспитатель».

2. Викторина “Что? Где? Когда?”	Определить уровень знаний и представлений о детском саду, который они посещают. Способствовать формированию навыков анализа, умения сопоставлять и делать умозаключения и выводы.	
---------------------------------	---	--

Во время проведения второго раздела проекта дошкольники были ознакомлены с детским садом, с его функциями, сотрудниками и окрестностями и историей. В этапе планирования 2 - детей не проявляли интереса к данной области, девочки были уверены, что знают абсолютно все про детский сад, его функции и работу. Но двое переубедили их, смотивировав их на получение новых знаний.

Во время прогулок по территории и окрестностям ДОО дети узнали адрес детского сада, в каком районе он находится, какие здания и сооружения есть по соседству. Экскурсия по детскому саду открыла детям много интересной информации о сотрудниках, о том какие обязанности выполняют люди разных профессий. После экскурсии был проведен творческий конкурс рисунков и поделок «Мой любимый воспитатель».

Третий раздел проекта «Достопримечательности города». Этапы внедрения раздела проекта «Достопримечательности города» представлен в таблице ниже.

Первая ступень: планирование.
1. Размещение в «Уголке удивления» достопримечательностей города, беседа с детьми об этих местах, ответы на вопросы.
2. Обсуждение проблемы с детьми, составление схематичного плана работы
3. Подбор дидактических пособий, демонстрационного материала, методической литературы, книг по теме проекта.
Вторая ступень: основная часть.
1. План мероприятий и задач основного этапа представлен в таблице 9.
Третья ступень: Презентация
1. Оформление выставки «Мой город»
2. Презентация рисунков «Улицы нашего города»

#### План мероприятий и задач основного этапа

Мероприятия	Задачи
1. Сбор фотографий, иллюстраций, книг, календарей, открыток с видами города (Совместная работа педагога, родителей и детей)	познакомить детей с проектом «Улицы нашего города», рассказать детям о тысячелетии города; побудить детей собрать о своем городе как можно больше информации через фотографии города, книги, разучивание стихов;
2. Создание муляжей достопримечательностей города. (Дети, родители)	вызвать у родителей интерес к проекту «Улицы нашего города»; побудить у мам и пап желание участвовать в создании выставки «Моя Елабуга родная»;
3. Рассматривание символики города	ознакомить детей с символикой города, с ее значением и историей;
4. Занятия «Чьи имена носят наши улицы».	закрепить знания детей о городе; познакомить детей с историей Елабужских улиц; прививать любовь к своему городу, чувство гордости за своих земляков;
5. «Экскурсия по городу» (на материале фотовыставке).	закреплять навыки ориентировки, знания административных и культурных зданий, жилых кварталов; закреплять знания детьми улиц города, в честь кого они названы;
6. Игра «Путешествие по городу».	закрепить знания детей по теме «Улицы города»; вызвать интерес у детей путешествовать по карте;
7. Занятие – путешествие «Что было раньше, что сейчас».	используя фотографии, открытки, показать разницу, как выглядел город раньше и как выглядит сейчас; привить любовь к родному краю, воспитывать чувство гордости за свой город;
8. Рисование «Улицы нашего города»	закрепить навыки композиционного построения рисунка, смешивания красок; воспитание интереса к рисованию;
9. Викторина «Наш город»	обобщить знания детей о своем городе, о его улицах.

При внедрении раздела проекта «Достопримечательности города» дети познакомились с улицами города, с достопримечательностями, со знаменитыми людьми, чьи имена носят улицы города Елабуга, с историей города в целом и т.д. На этапе планирования дети отметили, что очень хотят ориентироваться в городе, знать названия улиц и достопримечательностей.

На первой ступени дошкольники вместе с педагогом собирали фотографии и картинки, календари, книги с изображением улиц и знаменитых мест нашего города, детям было очень интересно узнать названия улиц, их историю.

Дети с помощью родителей и педагогов создавали макеты и муляжи различных достопримечательностей города, самой популярной из них оказалась башня «Чертова городища». Были использованы различные материалы, но больше всех привлекла внимание башня, сделанная из пенопласта, порезанного на ровные кусочки. Символика города оказалась для детей не менее интересной темой, дети ознакомились с гербом и флагом города Елабуга, узнали значение символов, историю. Раздел проекта завершился выставкой макетов, муляжей, нарисованных детьми рисунков.

Четвёртый раздел проекта «Мой Татарстан. Этапы реализации раздела проекта «Мой Татарстан» представлены в таблице ниже.

Первая ступень: планирование.
1. Размещение в «Уголке удивления» фотографий с татарскими костюмами.
2. Рассказ педагога о татарских узорах.
3. Обсуждение проблемы с детьми, составление схематичного плана работы.
Вторая ступень: внедрение проекта.
Деятельность педагога с детьми.
1. Комплексные занятия с музыкальным руководителем: «Сабантуй», рассматривание картины Л.Фаттахова «Сабантуй».
2. Чтение татарских народных сказок «Три сестры», «Зиян».
3. Подготовка к инсценировке сказки Г. Тукая «Шурале».
4. Знакомство детей с народными играми татарского народа «Тимербай», «Лисички и курочки», «Колечко», «Ак калач» и т.д.
5. Создание уголка «Мы в Татарстане живем».
6. Знакомство с гербом, гимном и флагом Республики Татарстан.
7. Экскурсия в библиотеку, знакомство детей с произведениями Ш. Галиева, А. Бикчантаевой, М. Файзуллиной и т.д.
8. Создание книжного уголка «Творчество татарского народа».
9. Ознакомление детей с народными костюмами татарского народа, с такими элементами одежды как тубэтэй, калфак, камзол и т.д.
Совместная деятельность детей и родителей.
1. Изготовление рисунков и поделок по темам: «Природа Татарстана», «Вышивка», «Рукоделие», «Символы Республики Татарстан», «Татарские народные сказки».
Третья ступень: Презентация проектной деятельности.
1. Инсценировка сказки Г. Тукая «Шурале».
2. Оформление выставки: «Татарстан- моя Республика».
3. Праздник для детей и родителей: «Сабантуй».

Дошкольники познакомились с символикой Республики Татарстан: с гимном, гербом и флагом, узнали о значении цветов флага и белого барса. 1-мальчик отметил, что белый барс еще и символ хоккейного клуба Республики Татарстан. А так же экспериментальная группа узнала много интересного о национальных татарских костюмах, о татарских узорах, дети могли посмотреть и примерить все элементы татарского национального костюма. А так же дети были ознакомлены с поэтами и писателями Республики Татарстан, с народными татарскими сказками и играми. Дошкольники с удовольствием слушали стихи и сказки, анализировали действия героев, думали над поиском решения проблемы произведения. Раздел завершился выставкой детских рисунков и поделок, дети и родители постарались сделать выставку интересной, творческой. Была затронута вся изученная информация: и литература, и символы Республики, и татарские народные костюмы.

Для подтверждения эффективности проведенной работы с детьми экспериментальной и контрольной группы было проведено повторное исследование по первоначально выбранной методике, в которой у экспериментальной группы был более низкий уровень, чем в контрольной группе. Были сопоставлены результаты изменений в экспериментальной группе до и после проведения коррекционной работы. Выявлена значимость изменений за этот период времени в контрольной и экспериментальной группе.

Повторное исследование показало, что экспериментальной после проведенной работы высокий уровень у 12 детей, средний уровень у 7 детей. Низкий уровень продемонстрировал один ребенок ребенка, но бальная оценка выше, чем была до проведенной работы. Все ребята стали без особого труда называть название города, района, домашний адрес. Связно и последовательно отвечали на поставленные вопросы первого задания.

В третьем задании двое ребят отвечали на вопросы после дополнительных вопросов взрослого, в отдельных случаях затруднились ответить. Остальные ребята безошибочно называли предметы быта, рассказывали об их использовании в быту, знают названия народных праздников, их значение. В четвертом задании затруднились с ответами мальчик и девочка. Остальные ребята правильно называли растительность, животный мир нашего края, географическое расположение. Бальная оценка стала выше у всех ребят экспериментальной группы.

**Выводы.** Повторное исследование в контрольной группе показало, что у ребят также показатели стали выше за данный период. Результаты методики показывают, что использование проектной деятельности как средства ознакомления с родным краем способствует более успешному освоению дошкольниками новой информации, нежели традиционные.

Таким образом, можно сделать вывод, что использование проективной деятельности в ознакомлении с родным краем эффективно, дает значимые положительные результаты.

#### Литература:

1. Ильин Г.Л. Проектное образование и реформация науки. – М., ИЦ ПКПС, 2008. –С.49.
2. Рыбалкова И.Н.Ознакомление с родным городом как средство патриотического воспитания. // Дошкольное воспитание 2003, № 6. С. 45 – 55.

УДК: 373.1

**старший преподаватель Яковлева Саргылана Степановна**

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

**кандидат педагогических наук, доцент Николаева Алевтина Васильевна**

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

### ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К РЕШЕНИЮ ЗАНИМАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ

*Аннотация.* Статья раскрывает вопросы применения занимательных задач в образовательной и досуговой деятельности детей младшего школьного возраста. На основе анализа источников представлены теоретико-методологические основы формирования интереса детей младшего дошкольного возраста к решению занимательных задач.

*Ключевые слова:* занимательная задача, головоломка, развитие мышления, интеллектуальное развитие, творческие способности.

*Annotation:* The article reveals the application of entertaining tasks in the educational and leisure activities of children of primary school age. On the basis of the analysis of sources theoretical and methodological bases of formation of interest of children of younger preschool age to the solution of entertaining problems are presented.

*Keywords:* entertaining challenge, puzzle, development of thinking, intellectual development, creativity.

**Введение.** Детство является лучшим периодом в умственном развитии детей. Это – период накопления знаний, развития мышления.

В современном мире дети очень быстро учатся и познают новое. Многие об окружающем мире ребенок узнает из телевидения и интернета. К сожалению, кроме пользы они могут принести и вред. Вопрос выбора безопасных и полезных интернет-источников сегодня должен интересовать педагогов и родителей.

Занимательные задачи, могут иметь форму головоломки или обычной математической задачи «секретом», каким-либо неожиданным или забавным ответом. Именно эти задачи являются одним из самых мощных инструментов развития человеческого интеллекта. Не зря эти задачи передавались устно и письменно из поколения в поколение.

В связи с этим, привлечение интереса к занимательным задачам из книг и интернета у детей является актуальной проблемой современного детства.

Целью статьи является освещение теоретико-методологических основ формирования интереса детей младшего дошкольного возраста к решению занимательных задач.

**Изложение основного материала статьи.** Младший школьный возраст характеризуется следующими особенностями развития ребенка:

- неустойчивое внимание,
- преобладание наглядно-образного мышления,
- повышенная двигательная активность,
- склонность к игре,
- разнообразный интерес.

Все эти проявления необходимо учитывать в образовательном процессе и формировании интереса к обучению младших школьников.

В процессе обучения младших школьников применяются т.н. занимательные задачи.

Задача – ситуация с исходными данными, которые нужны для нахождения ответа на вопрос из условия. Занимательные задачи должны строиться на рассуждении, без применения математических формул и включать в себя необычно поставленный вопрос [11].

Занимательные задачи – задачи «на соображение», «на догадку», головоломки, нестандартные задачи, логические задачи, творческие задачи), без которых, по мнению Н.И. Лобачевского, преподавание не бывает успешным, поскольку занимательность – необходимое средство возбуждать и поддерживать внимание [1].

Одной из важных характеристик занимательных задач Т.Г. Азарова называет формирование гибкости мышления, освобождение от стереотипности, которое происходит при решении любой, даже очень простой занимательной задачи. Занимательность стимулирует создание нового, дает толчок к творческому мышлению, создает благоприятную почву для творчества. Стимулирует познавательный интерес обучающихся [6].

В 1913 г. вышла книга Я.И. Перельмана «Занимательная физика» [9]. Она была адресована для молодежи и отличалась оригинальным стилем изложения познавательного материала. Я.И. Перельман развивал идею о развитии «научного воображения». Научное воображение основано на ассоциативных связях знаний по физике, химии, математике с конкретными явлениями жизни.

Решение головоломок приносит огромную пользу человеку на любом этапе его жизни. Тренировка логики, памяти, сообразительности позволяет не только успешно решать головоломки, но и находить правильные решения в сложных жизненных ситуациях. Головоломки тренируют усидчивость, терпение и настойчивость. При решении занимательных задач у детей развиваются многие важные качества: самостоятельность, наблюдательность, находчивость, сообразительность, творческие способности и самоорганизация. Несомненно, это важные и полезные навыки, которые стоит развивать с ранних лет [2].

Решение занимательных задач - увлекательное занятие. Каждая задача открывает детям и взрослым интересную историю, сказочный сюжет, веселую игру.

Таким образом, под определением «занимательная задача» подразумевается интересная и увлекательная задача с необычным сюжетом.

Занимательность задач выступает связующим звеном между образовательной деятельностью детей и их досугом. Такой вид задач педагоги включают в основную часть занятий или используют в его конце, когда снижается внимание детей. Головоломки целесообразны при закреплении пройденного, в качестве «интеллектуальной гимнастики».

Таким образом, можно выделить пользу занимательных задач и загадок:

- оказывает положительное воздействие на эмоциональный фон;
- влияет на развитие познавательных процессов и творческих способностей;
- повышает интерес детей к учебе.

Мы предполагаем, что для формирования интереса к решению занимательных задач необходимо:

- учитывать уровень развития, общие интересы учащихся;
- обеспечить доступность занимательных задач в образовательной среде;
- поддерживать положительную эмоциональную атмосферу обучения.

Первое условие – учет развития и интересов учащихся. Педагог должен учитывать индивидуальные особенности развития учащихся, основываясь на научные данные педагогики и психологии, а также на ту информацию, которую он получает при личном изучении детей (физическое развитие, интеллектуальные способности, реакция на критику, коммуникабельность и пр.).

Планируя введение занимательных задач в образовательный процесс, педагог подбирает занимательные задачи разных видов.

З.А. Михайлова [7] выделяет три вида занимательных задач:

- развлечения (загадки, задачи-шутки, ребусы, кроссворды, головоломки и др.);
- математические (логические) игры, задачи, упражнения (с блоками, шашки, шахматы, словесные);
- дидактические (с наглядным материалом, словесные).

Любая занимательная задача выполняет в своей цели решение образовательных задач, завуалированных интересным сюжетом, игровыми элементами.

Занимательные задачи условно разделить на несколько групп:

- простые задачи (на внимательность, память, вычислительные способности и др.),
- задачи с подвохом,
- обманки,
- сложные задачи,
- задачи на изменение сюжета сказок.

В простых задачах – простое логическое решение, требующее наблюдательности. Это могут быть задачи на нахождение цифр, геометрических фигур, сравнение, нахождение общего, продолжение ряда.

В задачах с подвохом верный ответ не тот, что приходит первым в голову. Нужно быть внимательным, чтобы не ошибиться. Задачи с подвохом очень смешные, поэтому они очень нравятся детям и вызывают бурю положительных эмоций. К примеру:

- Сколько месяцев в году имеют 28 дней? (Все).
- У отца Мэри есть 5 дочерей: Чача, Чичи, Чече, Чочо. Как зовут 5 дочей? (Мэри).
- Как каплю превратить в цаплю? (Поменять буквы).
- Электричка едет на восток со скоростью 80 км/час. В какую сторону летит дым? (У электрички нет дыма).

Задачи-обманки очень нравятся детям. Обычно бывают в форме коротких стихотворений, ответ нужно называть в конце. Ответ, который идет в рифму и который хочется назвать не подходит. Для того, чтобы ответить правильно нужно внимательно слушать условие обманки. К примеру:

- С пальмы вниз на пальму снова ловко прыгает ...? (Не корова, а обезьяна).
- На уроках будешь спать, за ответ получишь ...? (Не пять, уж точно).
- Во дворе трещит мороз, шапку ты надень на ...? (Не на нос).
- Моим сестричкам маленьким купили к лету ...? (Не валенки).

Сложные задачи требуют больше времени для решения, навыка вычислений и некоторых знаний.

Приведем пример сложных задач для учеников первого класса:

– Паша и Лена пришли в школу в одно и то же время. Лена шла медленнее Паши. Кто первым вышел из дома? (Лена).

– Пете и Коле купили по коробке конфет. В каждой коробке находится 12 конфет. Петя из своей коробки съел несколько конфет, а Коля из своей коробки съел столько конфет, сколько осталось в коробке у Пети. Сколько конфет осталось на двоих у Пети и Коли? (12 конфет).

– Человек живет на 17-м этаже. На свой этаж он поднимается на лифте только в дождливую погоду или тогда, когда кто-нибудь из соседей с ним едет в лифте. Если погода хорошая и он один в лифте, то он едет до 9-го этажа, а дальше до 17-го этажа идет пешком по лестнице... Почему? (Этот человек маленького роста).

– Один джентльмен, показывая своему другу портрет, нарисованный по его заказу одним художником, сказал: "У меня нет ни сестер, ни братьев, но отец этого человека был сыном моего отца". Кто был изображен на портрете? (Его сын).

В наших любимых сказках многие герои оказываются в нестандартной ситуации, которую нужно решить. Василиса Премудрая, Иван-царевич, Маленький Мук, Крошечка-Хаврошечка и др. Задачи, связанные со сказочными героями заставляют детей задуматься и учат видеть ситуацию со всех сторон и найти нестандартное решение. Ответы могут быть разными (см. таблицу 1).

## Нестандартные ситуации сказочных героев

Сказка	Ситуация для решения	Варианты ответов
«Гуси-Лебеди»	Девочке нужно спасти брата. Как разговаривать с волшебными предметами? Что делать в доме у Бабы-Яги.	- позвать на помощь соседей, - не выходить на улицу без разрешения, - надо было предупредить жителей деревни, что гуси-лебеди похищают детей.
«Крошечка-Хаврошечка»	Девочке нужно спасти коровушку.	- коровушку нужно увести от злых хозяев, - усыпить Трехглазку волшебными таблетками.
«Иван-царевич и царевна Лягушка»	Иван-царевич попадает в трудную ситуацию. В короткий срок его супруге Лягушке нужно испечь хлеб, выткать ковер, предстать перед царем.	- позвать на помощь поваров, ткачей, стилистов, визажистов.
«Кот в сапогах»	Как выручить хозяина?	- организовать театр «Говорящий кот» и получать деньги за билеты.
«Маленький Мук»	Как спастись от голода? Как проучить обманщиков-злодеев?	- быть внимательным и не выдавать тайну тувель.
«Три поросенка»	Как спастись от волка?	- всем троем сразу начать строить прочный дом.
«Красная шапочка»	Как безопасно навестить бабушку?	- не ходить одной, - надо взять бабушку к себе.

Можно взять сюжет любой сказки и поразмышлять над тем, как можно было поступить герою в сложной ситуации.

В целях обеспечения второго условия – доступности занимательных задач в образовательной среде педагогом проводятся консультации для родителей, ознакомление их с источниками и задачами.

Интересные варианты задач и загадок можно найти в интернет-источниках. Среди прочих, мы нашли удобные и популярные среди детей и родителей (см. таблицу 2).

Таблица 2

## Ссылки на интернет-ресурсы занимательных задач и загадок

Название интернет-ресурса	Адрес URL
CartoonShosho	<a href="https://www.youtube.com/user/CartoonShosho">https://www.youtube.com/user/CartoonShosho</a>
MOGOL TV	<a href="https://www.youtube.com/channel/UC6_NK7sQEz1wHAYalwh-mFQ">https://www.youtube.com/channel/UC6_NK7sQEz1wHAYalwh-mFQ</a>
Adme	<a href="https://www.adme.ru">https://www.adme.ru</a>
Logiclike	<a href="https://logiclike.com/math-logic">https://logiclike.com/math-logic</a>
Azbyka	<a href="https://azbyka.ru/deti/logicheskie-i-zanimatelnye-zadachi">https://azbyka.ru/deti/logicheskie-i-zanimatelnye-zadachi</a>

На сайте Logiclike [4] есть отличная разбивка задач по возрасту (4-5, 6, 7, 8 лет), отдельно можно выбрать задачи для школьников до 4 класса и дошкольников. Представлены примеры разнообразных заданий (логические задачи математические ребусы, задачи на поиск закономерностей, правда и ложь найди лишнее в каждой группе, магические квадраты, шахматные задачи для начинающих, загадки на логику, головоломки со спичками, перестановки). Выполнение заданий начинается с разминки, а за каждый правильный ответ ребенку засчитываются баллы и ведется рейтинг, за завершение курса детей хвалит робот. Курс построен по принципу «от простого к сложному».

На канале «Загадки бабушки Шошо» [5] ребят каждый раз встречает главная героиня – милая бабушка, которая «общается» со зрителем, задает вопросы, представляет неожиданные ответы. Ниже приведем примеры загадок бабушки:

- На суку сидит ворона. Что надо сделать, чтобы отпилить сук, не потревожив ворону?
- У отца Мэри есть 5 дочерей: Чача, Чичи, Чече, Чочо. Как зовут 5 дочь?
- Висит груша — нельзя скушать. Не лампочка.

П.И. Сорокин предлагает использовать занимательные задачи в кружковой деятельности по математике [8]:

– Я назову какое-нибудь число, а вы назовите мне такой предмет, который содержит это число. Например, если я скажу: «пять», вы можете ответить: «Рука имеет пять пальцев».

– Назовите быстро: 1) 5 различных имен девочек; 2) 5 имен мальчиков; 3) 5 цветков; 4) 5 домашних животных; 5) 5 предметов, необходимых ученику. Интересен подход у Н.М. Карпушиной [10], которая в своем исследовании представляет занимательные задачи на основе литературных произведений. В своих занимательных историях-задачах затронуты известные произведения Дж. Свифта, Л. Кэрролла, А. Пушкина и др. Многие из ее оригинальных задач были опубликованы в журнале «Наука и жизнь».

Третье условие - поддержание положительной эмоциональной атмосферы обучения.

Для повышения интереса детей к занимательным задачам применяют яркую привлекательную форму – задачи и загадки представлены в виде коротких мультипликационных роликов, где обрисованы все главные действующие лица и предметы.

В применении ИКТ в образовательной деятельности детей должны учитываться принципы безопасного и целенаправленного использования электронных обучающих игр и пособий [13]. Все представленные в нашем исследовании задачи и загадки дети могут проходить на смартфоне и компьютере.

В связи с этим, возникает вопрос о вредности влияния всей этой техники для детей. Негативные реакции от использования смартфонов проявляются у детей в виде снижения памяти, внимания, скорости реакции, раздражительностью [12]. Нельзя сидеть часами, иначе ребёнок быстро потеряет интерес к решению задач. Достаточно 15-20 минут в день без вреда для здоровья и развития.

В целях выявления задач, которые больше всего интересны детям мы провели опрос среди учеников начальных классов и их родителей (32 чел.). Результаты опроса показали (см. таблицу 3), что взрослым интересны задачи на изменение сюжета сказки (12 человек), сложные и простые (по 7 человек). Дети выбирали больше задачи с подвохом (4 человека) и простые (3 человека).

Таблица 3

Результаты опроса

Вид задачи	Кол-во выборов (из них дети)
Простая задача	7 (3)
Задача с подвохом	6 (4)
Обманка	3 (1)
Сложная задача	7 (1)
Задача на изменение сюжета сказки	12 (1)

Среди взрослых и детей самым не популярным выбором стали задачи-обманки. Мы связали этот факт с тем, что данный вид задач является самым легким в решении.

**Выводы.** Таким образом, установлено, что формирование интереса к решению занимательных задач имеет важное значение для развития детей. Это связано с т.н. «занимательностью» задачи, решение которой:

- оказывает положительное воздействие на эмоциональный фон;
- влияет на развитие познавательных процессов и творческих способностей;
- повышает интерес детей к учебе.

Выявлено, что для формирования интереса к решению занимательных задач необходимо:

- учитывать уровень развития, общие интересы учащихся;
- обеспечить доступность занимательных задач в образовательной среде;
- поддерживать положительную эмоциональную атмосферу обучения.

**Литература:**

1. Азарова Т.Г. Занимательные задачи как средство формирования творческой деятельности младших школьников при обучении математике / Т.Г. Азарова // Труды молодых ученых алтайского государственного университета. – 2012. – № 9. – С. 304-306.
2. Есть ли польза от головоломок? [Электронный ресурс] / Сайт головоломок СССР. – 2018. – Режим доступа: <https://ccstore.ru/blog/articles/est-li-polza-ot-golovolomok/> (дата обращения: 28.10.2019).
3. Задачи бабушки Шошо [Электронный ресурс] / Канал CartoonShosho. – 2018. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/user/CartoonShosho> (дата обращения: 28.10.2019).
4. Карпушина Н.М. Любимые книги глазами математика. Занимательные задачи и познавательные истории для взрослых и детей. – М.: АНО Наука и жизнь, 2011. – 168 с.
5. Касумова Б.С-А. Использование занимательных задач в процессе обучения математике / Б.С-А. Касумова // Успехи современной науки. – 2017. - № 3. – С. 22-23.
6. Кротова Т.В. Информационно-коммуникативные технологии в образовании детей дошкольного возраста / Т.В. Кротова // Педагогическое образование и наука. – 2016. – № 4. – С. 110-113.
7. ЛогикЛайк [Электронный ресурс] / Онлайн курс логики в игровой форме. – 2018. – Режим доступа: <https://logiclike.com> (дата обращения: 28.10.2019).
8. Методические рекомендации об использовании устройств мобильной связи в общеобразовательных организациях (утв. Федеральной службой по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека и Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки от 14 августа 2019 г. № МР 2.4.0150-19/01-230-13-01) / Учебный год. – 2019. - № 3 (56). – С. 32-34.
9. Михайлова, З.А. Игровые занимательные задачи для дошкольников / З.А. Михайлова. – М.: Просвещение, 1990. – 151 с.
10. Мишкины книжки [Электронный ресурс] / Развивающий сайт для детей. – 2018. – Режим доступа: <https://mishka-knizhka.ru/russkie-volshebnye-skazki/> (дата обращения: 28.10.2019).
11. Перельман Я.И. Занимательные задачи и опыты / Я.И. Перельман. - М.: Эксмо, 2018. – 320 с.
12. Сорокин, П.И. Занимательные задачи по математике / П.И. Сорокин. – М.: Рипол Классик, 2013. – 151 с.



УДК: 159.923(045)

**ведущий инспектор отдела профориентации и профессионального обучения Алямкина Татьяна Сергеевна**

Государственное казенное учреждение Республики Мордовия «Центр занятости населения Саранский» (г. Саранск);

**кандидат психологических наук, доцент Яшкова Аксана Николаевна**

Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования

«Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

**ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ЭТАПЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ<sup>1</sup>**

*Аннотация.* Содержание работы посвящено изучению межличностных отношений обучающихся в условиях среднего профессионального образования. В исследовании используются теоретический анализ, психодиагностические методы и методы обработки эмпирических данных. В результате проведенного исследования выявлено, что существуют различия в проявлениях межличностных отношений обучающихся на первом и последнем курсах обучения в условиях среднего профессионального образования.

*Ключевые слова:* межличностные отношения, профессиональное обучение, социометрический статус, психотип личности.

*Annotation.* The content of the work is devoted to the study of interpersonal relations of students in secondary vocational education. The study uses theoretical analysis, psychodiagnostic methods and empirical data processing methods. As a result of the study, it was revealed that there are differences in the manifestations of interpersonal relations of students in the first and last courses in secondary vocational education.

*Keywords:* interpersonal relationships, professional education, sociometric status, personality type.

**Введение.** Межличностные отношения для человека играют значительную роль, т.к. он является социальным существом, которое не может длительно жить вне отношений с другими людьми. Продуктивные межличностные отношения в жизнедеятельности обеспечивают ему динамичное овладение общественным опытом, профессиональный и личностный рост в индивидуальном развитии.

**Изложение основного материала статьи.** В.Н. Мясичев утверждает, что отношения – это целостная система избирательных, индивидуальных, но сознательных связей человека с разными сторонами объективной и реальной действительности, включающая три взаимосвязанных компонента: отношения личности к себе, к людям и к предметам окружающей среды [7]. Получая опыт разных отношений, человек вступает в самостоятельную жизнь, особенно в условиях профессионального обучения, где он обогащается реальными контактами с людьми.

Межличностные отношения характеризуются динамичностью, так как они возникают, изменяются и развиваются в разном направлении. По мнению М. И. Еникеева и И. А. Зимней преобразование межличностных отношений осуществляется в три этапа: первый – это зарождение взаимного контакта как освоение и проявление стадии знакомства; второй – возникновение между личностями отношений и их преобразование от товарищеских к дружеским; третий – устойчивость межличностных отношений в различных жизненных ситуациях как проявление внутреннего отношения [4; 5].

По мере взросления межличностные отношения накапливаются не только в количестве, но и в качестве своего проявления. Разные характеристики этого проявления в своих работах указывают С.В. Духновский [3], Е.П. Ильин [6], В.Н. Мясичев [7], И.В. Чикова [9] и др.

Многие профессии и жизненные ситуации требуют непосредственных межличностных контактов для успешного результата, поэтому умение устанавливать, поддерживать межличностные отношения становится важной характеристикой человека. На этапе профессионального образования межличностные отношения позволяют отрабатывать профессиональные умения и навыки внутри учебного коллектива, в практических ситуациях в рамках учебных занятий, овладевать психологической культурой отношений среди людей, а также корректировать самоотношение [8].

В Федеральном законе «Об образовании в РФ» от 29 декабря 2012 № 273-ФЗ отмечается, что профессиональное обучение должно формировать профессиональные компетенции, в том числе для взаимодействия с конкретным оборудованием, с различными технологиями, аппаратно-программными и иными средствами профессиональной деятельности, а также направлено на получение квалификации по профессии рабочего или должности служащего<sup>2</sup>. Для продуктивности формирования профессиональных компетенций обучающаяся молодежь обязана иметь опыт межличностных отношений, который необходимо грамотно применять для контактов как в социальных сетях, так и в реальных контактах. Кроме этого, среда профессионального обучения позволяет отреагировать в различных отношениях подростковые проблемы, отработать умения устанавливать конструктивные межличностные и деловые контакты, освоить различные коммуникативные технологии своей профессии [2].

Интересные характеристики обучающихся на этапе получения профессионального образования дает И.В. Вагурин, который рассматривает учебные группы первокурсников как сообщества «становящиеся», в условиях которых значимость участников друг для друга находится на низком уровне. В таких группах

<sup>1</sup> Исследование выполнено в рамках Программы внутривузовских грантов ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» по мероприятию 1 «Научно- и учебно-методическое обеспечение образовательного процесса вуза» (тема «Научно- и учебно-методическое обеспечение дисциплины «Научно-методическая работа в профессиональных образовательных организациях» направления подготовки Профессиональное обучение (по отраслям)»).

<sup>2</sup> Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (с изм. на 01.05.2019 г.) [Электронный ресурс] // Система Гарант: информационно-правовое обеспечение. 2019. URL: <https://base.garant.ru/70291362/4c3e49295da6f4511a0f5d18289c6432/> (дата обращения: 12.07.2019).

наблюдается сложность объединения целями и задачами. Группы, просуществовавшие более двух лет, автор оценивает как группы зрелые, так как их члены понимают необходимость межличностных отношений, их сохранения и референтность друг для друга. Группу последнего года обучения автор относит к «умирающим». Здесь межличностные связи резко снижают общение на почве получения профессии, поэтому учащиеся могут демонстрировать групповую апатию, вялость, не инициативность [1].

С целью изучения особенностей межличностных отношений обучающихся был организован и проведен констатирующий эксперимент в условиях среднего профессионального образования. Экспериментальная часть работы проводилась на базе ГБПОУ РМ «Саранский техникум сферы услуг и промышленных технологий» г.о. Саранск Республики Мордовия. В пилотном исследовании принимали участие 48 студентов, из них 24 студента – 1 курса, обучающиеся по направлению подготовки «Технология аналитического контроля химических соединений», их средний возраст – 15-16 лет; 24 студента – 3 курса (последний год обучения), обучающиеся по направлению подготовки «Технология аналитического контроля химических соединений», их средний возраст – 18-19 лет. Выбор групп первого и последнего курсов обучения обусловлен этапами развития межличностных отношений. Для изучения межличностных отношений применялись следующие диагностические способы: Социально-психологический тест Дж. Морено, методика «Соционика», опросник межличностных отношений (ОМО) (А. А. Рукавишников), а также методы математической обработки эмпирических данных.

Для того чтобы выявить социометрический статус обучающихся, особенности их межличностных взаимоотношений, мы использовали методику «Социометрия» Дж. Морено. В таблице 1 приводится распределение учащихся, в зависимости от социометрического статуса.

Таблица 1

**Распределение обучающихся 1 и 3 курса в зависимости от социометрического статуса по методике «Социометрия» Дж. Морено**

Социометрический статус	Количество учащихся			
	1 курс		3 курс	
	абс.	в %	абс.	в %
«Звезды»	5	20,8	7	29,2
«Предпочитаемые»	6	25	9	37
«Принятые»	6	25	6	25
«Непринятые»	2	8,4	1	4,2
«Отверженные»	5	20,8	1	4,2

Как видно из таблицы 1, в группе студентов 1 курса позицию «звезды» занимают 20,8 % учащихся, а в группе студентов 3 курса – 29,2 %. «Звезды» получили наибольшее количество положительных выборов по всем категориям вопросов (учеба, досуг). К данной группе относятся обучающиеся, которые эмоционально привлекательны для других. Предпочитаемые в данном опросе – это те, кто получает значительное количество выборов от других сверстников. В нашем случае их 25 % на 1 курсе и 37,4 % на 3 курсе. Принятые – 25 % на 1 курсе и 37% на 3 курсе – члены группы, которые имеют очень мало положительных выборов и много отрицательных пометок от других членов группы. Это говорит о низком благополучии и ограниченности межличностных контактов данных субъектов в группе. Выявлены и непринятые учащиеся своей группой: 8,4% на 1 курсе и 4,2% на 3 курсе. Они не имеют ни одного положительного выбора, а значит не принимаются сверстниками для общения. Статус отверженных выявлен в 20,8 % на 1 курсе и 4,2 % на 3 курсе. У данных обучающихся не отмечены ни положительные и ни отрицательные выборы. Они не заметны для группы и имеют явные изолированные межличностные отношения.

Дифференциация испытуемых по статусным группам позволяет определить индивидуальные, групповые показатели межличностных отношений обучающихся 1 курса (КБО, КОО, КЗ, КИ, Сгр, УРБ, ИИ, Коэфф. удовл.). Коэффициент благополучия взаимоотношений (КБО = 0,46) исследуемого курса определяется как средний. Коэффициент оптимальных отношений (КБО = 0,5) исследуемого курса определяется как средний. Коэффициент «звездности» (КЗ=0,2) исследуемого курса определяется как низкий. Коэффициент «изолированности» (КИ=0,08) исследуемого курса определяется как низкий. Индекс групповой сплоченности (Сгр=0,06) исследуемого курса определяется как средний. Уровень благополучия взаимоотношений в группе (УРБ) исследуемого курса определяется как средний. Индекс изоляции (ИИ=20,8%) исследуемого курса определяется как средний. Удовлетворены своим положением в группе 12,5% обучающихся; скорее не удовлетворены своим положением в группе – 29,2%; не удовлетворены своим положением в группе 58,3 % обучающихся.

Дифференциация испытуемых по статусным группам позволяет определить и индивидуальные, групповые показатели межличностных отношений обучающихся 3 курса (КБО, КОО, КЗ, КИ, Сгр, УРБ, ИИ, Коэфф. удовл.). Коэффициент благополучия взаимоотношений (КБО = 0,66) исследуемого курса определяется как высокий. Коэффициент оптимальных отношений (КОО = 0,62) исследуемого курса определяется как высокий. Коэффициент «звездности» (КЗ=0,3) исследуемого курса определяется как низкий. Коэффициент «изолированности» (КИ=0,04) исследуемого курса определяется как низкий. Индекс групповой сплоченности (Сгр=0,10) исследуемого курса определяется как высокий. Уровень благополучия взаимоотношений в группе (УРБ) исследуемого курса определяется как высокий. Индекс изоляции (ИИ=4,2 %) исследуемого курса определяется как низкий. Удовлетворены своим положением в группе 12,5% обучающихся; скорее удовлетворены своим положением – 4,2%; скорее не удовлетворены своим положением – 41,7%; не удовлетворены своим положением – 41,7%.

Для определения комплексного типа личности обучающихся использовалась методика «Соционика». Полученные результаты представлены в таблице 2.

**Распределение обучающихся в зависимости от типа личности по методике «Соционика»**

Тип личности	Количество обучающихся			
	1 курс		3 курс	
	абс.	в %	абс.	в %
<b>Сенсорно-этический экстраверт (Наполеон)</b>	5	20,8	11	45,8
<b>Интуитивно-логический экстраверт (Дон Кихот)</b>	3	12,5	4	16,7
<b>Логико-сенсорный экстраверт (Штирлиц)</b>	5	20,8	2	8,3
<b>Этико-сенсорный интроверт (Драйзер)</b>	6	25,0	4	16,7
<b>Этико-интуитивный интроверт (Достоевский)</b>	5	20,8	3	12,5

По данным таблицы 2 для 20,8% на 1 курсе и 45,8% на 3 курсе был свойственен сенсорно-этический экстраверт (**Наполеон**). Их сильные черты – общительность, настроенность на людей, легкость вступления в контакт, находчивость и остроумие. Для 12,5% на 1 курсе и 16,7% на 3 курсе был характерен интуитивно-логический экстраверт (**Дон Кихот**). Для таких обучающихся характерно стремление поддерживать со всеми хорошие отношения, заинтересованность в продолжении контакта, однако некая неуклюжесть в общении, способность поставить их в трудное положение. Для 20,8% на 1 курсе и 8,3% на 3 курсе был характерен логико-сенсорный экстраверт (**Штирлиц**). Им характерны активность, неутомимость, самоконтроль эмоций, особенно при первом контакте, умение располагать к себе. Для 25% на 1 курсе и 16,7% на 3 курсе был характерен этико-сенсорный интроверт (**Драйзер**). Они охотно общаются с другими, но имеют не очень много друзей, устают и пытаются ограничить наплыв желающих общаться с ними. Они избирательны в общении и не с каждым могут поддерживать контакты. Для 20,8% на 1 курсе и 12,5% на 3 курсе был характерен этико-интуитивный интроверт (**Достоевский**). Такие обучающиеся доброжелательны, отзывчивы, умеют находить общий язык со сверстниками, сохраняют нейтральную позицию. В итоге был сделан вывод о специфике межличностных отношений между психотипами личности обучающихся на 1 и 3 курсах обучения в техникуме. Отношения между Наполеоном и Дон Кихотом характеризовались как «супер-эго» (соперничество), т. е. партнеры воспринимались как далекие, их манеры и образ мыслей вызывали интерес, однако это были внешние прохладные взаимоотношения, не смотря на внутреннюю симпатию. Отношения между Наполеоном и Штирлицем сопровождалась руганью и эмоциональными выплесками: партнеры не были настроены на взаимодействие, упрямы и хотели показать друг другу свою правду. Отношения между Наполеоном и Драйзером были зеркальными: партнеры очень похожи и имели одинаковые сильные и слабые стороны. Отношения между Наполеоном и Достоевским характеризовались достаточно сложным взаимодействием. Отношения между Дон Кихотом и Штирлицем характеризовались асимметричностью, те есть не совпадением отношений друг к другу. Отношения между Дон Кихотом и Драйзером относились к одним из самых неблагоприятных, конфликтных отношений, т. к. партнеры, сами того не желая, постоянно давили друг другу на болевые точки. В отношениях Дон Кихота и Достоевского возникли сложности в понимании мотивов друг друга, в характерах этих детей очень сложно было найти хоть что-то общее, поэтому такие отношения нельзя было назвать приятными или комфортными. Отношения между Штирлицем и Драйзером характеризовались полудуальностью, что говорило о том, что партнеры в таком союзе существовали мирно, наслаждаясь обществом друг друга. Отношения между Штирлицем и Достоевским характеризовались полным психологическим дополнением, не нужно приспосабливаться друг к другу, не конфликтностью и умением договариваться при разногласиях. Отношения между Драйзером и Достоевским являлись похожими друг на друга, им несложно найти общий язык, они были способны понять мотивы друг друга и хорошо взаимодействовали между собой.

Для оценки типичных способов межличностного отношения был использован «Опросник межличностных отношений» (ОМО) (А. А. Рукавишников). Полученные данные представлены в таблице 3.

Таблица 3

**Характеристика типичных способов межличностного отношения на этапе профессионального обучения**

Действия	Шкала	Степень применимости приведенных описаний					
		ярко выражено		средне выражено		низко выражено	
		абс.	в %	абс.	в %	абс.	в %
<b>1 курс</b>							
Включение	ВП	3	12,5	13	54,2	8	33,3
	ТП	8	33,3	11	45,8	5	20,9
Контроль	ВП	7	29,2	12	50,0	5	20,9
	ТП	9	37,5	12	50	3	12,5
Аффект	ВП	12	50	7	29,1	5	20,9
	ТП	6	25,0	16	66,7	2	8,3
<b>3 курс</b>							
Включение	ВП	10	41,7	9	37,5	5	20,8
	ТП	13	54,2	8	33,3	3	12,5
Контроль	ВП	8	33,3	10	41,7	6	25,0
	ТП	7	29,2	10	41,6	7	29,2
Аффект	ВП	6	25,0	14	58,3	4	16,7
	ТП	5	20,9	17	70,8	2	8,3

Примечание: ВП – выраженное поведение, ТП – требуемое поведение

Шкала «Включение» позволяла оценить степень стремления испытуемых к общению и взаимодействию со сверстниками.

В выраженном поведении 12,5% на 1 курсе и 41,7% на 3 курсе показали высокие оценки, они себя хорошо чувствовали среди людей и имели тенденцию их искать, 33,3% на 1 курсе и 20,8% на 3 курсе – низкие оценки, т. е. они чаще не чувствовали себя хорошо среди людей и склонны избегать их. Пограничное положение занимали 54,2% на 1 курсе и 37,5% на 3 курсе. Они имели похожие характеристики поведения, которые наблюдались при низком и высоком показателях. В требуемом поведении 33,3% на 1 курсе и 54,2% на 3 курсе показали яркую выраженность включения, т. е. имели выраженную потребность в принятии окружающими и в принадлежности к ним; 20,9% на 1 курсе и 12,5% на 3 курсе – низкую выраженность, т. е. имели тенденцию общаться с небольшим количеством людей. Пограничное положение занимали 45,8% на 1 курсе и 33,3% на 3 курсе. Они имели снова похожие характеристики поведения.

Шкала «Контроль» позволяла оценить степень ответственности за свое поведение испытуемых. В выраженном поведении 29,2% на 1 курсе и 33,3% на 3 курсе показали высокие оценки, т. е. они пытались брать на себя ответственность в соответствии с ролью; 20,9% на 1 курсе и 25% на 3 курсе – низкие оценки, т. е. обучающиеся чаще избегали принятия решений и взятия на себя ответственности. Пограничное положение занимали 50% на 1 курсе и 41,7% на 3 курсе, где поведение имело одинаковую тенденцию. В требуемом поведении 37,5% на 1 курсе и 29,2% на 3 курсе показали яркую выраженность контроля, т. е. потребность в зависимости и колебания при принятии решений; 12,5% на 1 курсе и 29,2% на 3 курсе – низкую выраженность, т. е. имели тенденцию не принимать контроль над собой. Пограничное положение занимали 50% на 1 курсе и 41,6% на 3 курсе по сходным показателям поведения.

Шкала «Аффект» позволяла диагностировать степень стремления установления близких чувственных отношений. По шкале «Аффект» в выраженном поведении 50% студентов на 1 курсе и 25% на 3 курсе показали высокие оценки, т. е. имели склонность устанавливать близкие чувственные отношения; 20,9% на 1 курсе и 16,7% на 3 курсе – низкие оценки, т. е. они были очень осторожны при установлении близких интимных отношений. Пограничное положение занимали 29,1% на 1 курсе и 58,3% на 3 курсе, а в требуемом поведении 25% на 1 курсе и 20,9% на 3 курсе показали яркую выраженность аффекта, т. е. требовательность к установлению с ними каких-либо отношений, желательные положительные; 8,3% на 1 курсе и 8,3% на 3 курсе – низкую выраженность, т. е. были осторожными и внимательными при создании эмоциональных отношений с кем-либо. Пограничное положение занимали 66,7% на 1 курсе и 70,8% на 3 курсе, так как у них наблюдалась тенденция одинакового поведенческого реагирования, свойственного как для низкого, так и для высокого показателя.

**Выводы.** На основе полученных эмпирических данных пришли к следующим выводам:

– есть различия в межличностных отношениях у обучающихся в социометрическом статусе в зависимости от курса обучения (на первом курсе больше выявляются отверженных, а на последнем – предпочитаемых сверстников в группе);

– есть различия во взаимоотношениях психотипов личности обучающихся (выпускники внутри группы отношения выстраивают на сенсорно-этическом открытом контакте по сравнению с первокурсниками, которые проявляют интровертированные черты при межличностном контакте с одногруппниками);

– наблюдаются различия в поведенческих межличностных проявлениях (на 1 курсе у половины учащихся выявлено стремление к доверительным отношениям, треть по необходимости может устанавливать длительные межличностные контакты, но в основном имеет низкую включенность и повышенный контроль за эмоциями и отношениями в группе, а на последнем курсе большинство испытуемых показали выраженную включенность в межличностные контакты, треть продолжает проявлять контроль над своими отношениями и своим окружением, стремление к чувственным контактам у них снижается два раза по сравнению с первокурсниками).

#### **Литература:**

1. Вагурин, И.В. Феномен толерантности в группах разного типа у студентов-психологов / И.В. Вагурин // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: психологические науки. – 2011. – № 3. – С. 54-61.

2. Buyanova, V.V. Peculiarities of interpersonal communication of adolescents – active internet users / V.V. Buyanova // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. 2018. Vol. XXXIV. P. 207-217.

3. Духновский, С.В. Переживание дисгармонии межличностных отношений / С.В. Духновский. – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2005. – 175 с.

4. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2004. – 384 с.

5. Еникеев, М.И. Энциклопедия. Общая и социальная психология / М.И. Еникеева. – М.: ПРИОР, 2002. – 395 с.

6. Ильин, Е.П. Психология общения и межличностных отношений / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2015. – 592 с.

7. Мясичев, В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясичев. – М.: МПСИ, 2001. – 400 с.

8. Falileev, A.E. Formation model of psychological culture in schoolchildren and students: development and approbation / A.E. Falileev, G.A. Vinokurova, E.V. Dementieva, A.N. Yashkova, M.I. Kargin // Ponte. 2018. Vol. 74. Iss. 1. P. 154-164.

9. Чикова, И.В. Межличностные отношения с позиции теоретического анализа / И.В. Чикова // Наука и образование: проблемы и перспективы: материалы Междунар. (заочной) науч.-практ. конференции [Электронный ресурс]; под общ. ред. А.И. Востречева. – Орск, 2016. – С. 248-252. URL: [https://elibrary.ru/query\\_results.asp](https://elibrary.ru/query_results.asp) (дата обращения: 22.07.2019).

УДК: 37 +159.9

**кандидат психологических наук, доцент Анисимова Вера Владимировна**  
 Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования  
 «Воронежский государственный технический университет» (г. Воронеж);  
**доктор технических наук, профессор Баркалов Сергей Алексеевич**  
 Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования  
 «Воронежский государственный технический университет» (г. Воронеж);  
**кандидат исторических наук, доцент Коваль Любовь Викторовна**  
 Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования  
 «Воронежский государственный технический университет» (г. Воронеж)

### ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме формирования стрессоустойчивости руководителя организации. Авторы описывают основные личностные характеристики, которыми должен обладать современный эффективный руководитель, делая акцент на стрессоустойчивости, самоэффективности, харизматичности, высоком уровне эмоционального интеллекта проводя между ними аналогию. Предлагается совокупность методов для достижения спокойствия и уравновешенности, формирования сильной стрессоустойчивой личности. Статья может быть полезной при изучении организационной и управленческой психологии.

*Ключевые слова:* потребностно-мотивационная система личности, руководитель, технологии, самоэффективность, харизматичность, эмоциональный интеллект, стресс, стрессоустойчивость, саморегуляция, дыхательные упражнения, диссоциация, аутотренинг.

*Annotation.* The article is devoted to the problem of the formation of stress resistance of the head of the organization. The authors describe the basic personal characteristics that a modern effective leader should have, emphasizing stress resistance, self-efficacy and charisma, drawing an analogy between them. A set of methods is proposed to achieve calm and balance, the formation of a strong stress-resistant personality. The article may be useful in the study of organizational and managerial psychology.

*Keywords:* need-motivational personality system, leader, technology, self-efficacy, charisma, emotional intelligence, stress, stress tolerance, self-regulation, breathing exercises, dissociation, auto-training.

**Введение.** Во многих работах по организационной и управленческой психологии, опубликованных в последнее время, общепризнанным является положение о том, что личность руководителя и его характерологические особенности играют первостепенную роль в управленческой деятельности. Характерным способом поведения руководителя в процессе такой деятельности является воздействие на управляемый объект, коллектив или индивида. Эффективность этого воздействия определяется как уровнем профессиональной компетенции руководителя, так и его личностными особенностями.

Среди личностных качеств, влияющих на продуктивность управленческой деятельности, самым важным, по мнению большинства ученых, является такое качество как стрессоустойчивость. Стрессоустойчивость предполагает усиление активности и перестройку поведения в целях адаптации к изменившимся условиям в согласии с целями и задачами управления [6]. Благодаря стрессоустойчивости руководитель способен давать адекватный ответ на напряженную, трудную (стрессорную) ситуацию. Поэтому обращение к проблеме изучения наиболее эффективных технологий формирования стрессоустойчивости руководителя организации имеет актуальное значение.

Понятие «стресс» ввел физиолог из Канады Г. Селье в 1936 году. Он полагал, что стресс – это состояние умственного напряжения, возникающее у человека в наиболее сложных жизненных ситуациях. Проблемой стресса и стрессоустойчивости в отечественной психологии занимались исследователи:

В.В. Суворова (труды о классификации стресса и эмоциональных состояний) [12], А.М. Столяренко (выделил четыре вида стресса, отличающихся по степени влияния на человека) [11], П.А. Китаев-Смык (внедрил понятие «экстремальное состояние») [7], Р.М. Баевский, А.П. Берсенева (классифицировали это состояние) [3], В.В. Авдеев (изучал острособытийные ситуации) [1]. В.А. Бодров [4] выделил внутриллический стресс (нереализованные потребности, желания, недовольство своей жизнью); межлический (сложности в общении, конфликты); личностный; семейный и профессиональный.

Таким образом, в отечественной психологии проблема стресса и стрессоустойчивости получила широкое развитие. Но в связи с тем, что на сегодняшний день из-за чрезмерных нагрузок на организм и затяжного стресса диагноз синдром хронической усталости ставится многим руководителям, к вопросу о технологиях формирования стрессоустойчивости руководителя организации в современном обществе исследователи продолжают регулярно обращаться.

В рамках данной статьи поднимается проблема формирования стрессоустойчивости как фактора, способствующего повышению эффективности профессиональной деятельности руководителей среднего звена в системе высшего образования (на материале Воронежской области).

**Изложение основного материала статьи.** Управленческая деятельность требует от руководителя выработки множества профессионально значимых личных качеств. К качествам успешного и состоявшегося руководителя следует отнести решительность, готовность активно влиять на события в интересах дела, способность принимать управленческие решения и брать на себя ответственность за их реализацию.

Не менее важными для руководителя являются эмоциональная уравновешенность, доминантность, уверенность в себе, независимость, целеустремленность, коммуникабельность, креативность и т.д. Кроме того на успешность управленческой деятельности влияют самоэффективность, описанная А. Бандурой и его последователями, харизматичность руководителя, наиболее полно изученная Р.Дж. Хаузе. Психологическая суть самоэффективности составляет убежденность руководителя в своих возможностях мобилизовать мотивацию, интеллектуальные ресурсы, поведенческие усилия на осуществление контроля за событиями; это уверенность человека в том, что он может осуществить какие-то действия. Такая же абсолютная уверенность в правильности своего видения ситуации и предлагаемых идей отличает и харизматического лидера [8].

Невозможно представить эффективного руководителя без такой способности как способность справиться со стрессом, без стрессоустойчивости.

Общепринятым является факт, что стрессоустойчивость – это обобщенное название для ряда личных качеств, проявляющихся в умении спокойно выдерживать негативное действие стрессоров (причин стресса), сохраняя контроль над эмоциями в сложных и опасных ситуациях.

Стрессоустойчивость позволяет легче переносить эмоциональные и интеллектуальные нагрузки, сохранять выдержку, избежать пагубного воздействия эмоций на деятельность, в том числе профессиональную, проявлять эмпатию, такт.

Итак, важнейшими качествами для руководителя являются стрессоустойчивость, самоэффективность и харизматичность. Общим для стрессоустойчивости, самоэффективности и харизматичности является вера в свои силы и осознание способности справиться с возникающими трудностями, которая неразрывно связана с контролем над своим эмоциональным состоянием и высоким уровнем эмоционального интеллекта. Эмоциональная уравновешенность руководителя коррелирует с эмоциональным состоянием подчинённых, влияет на их деловую активность, неуравновешенность всегда подрывает имидж руководителя в глазах не только подчинённых, но и деловых партнёров.

Сохранить эмоциональную уравновешенность в условиях постоянного стресса непросто. О том, что руководители, в частности руководители в воронежских вузах, систематически попадают в стрессовые ситуации и вынуждены бороться со стрессовым состоянием, свидетельствуют данные социологического исследования, проведенного в 2018-2019 учебном году.

В социологическом исследовании приняли участие представители административного звена трех воронежских вузов:

- ФГБОУ ВО Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко (далее - ВГМУ),

- ФГБОУ ВО Воронежский государственный технический университет (далее - ВГТУ),

- ФГБОУ ВО Воронежский государственный институт физической культуры (далее – ВГИФК).

Результаты опроса респондентов (всего 21 человек, по 7 руководителей из каждого вуза) по поводу регулярности переживания профессионального стресса, представлены в таблице.

Таблица

#### Оценка регулярности переживания профессионального стресса руководителями воронежских вузов

	ВГТУ	ВГМУ	ВГИФК	Итого
Испытывают стресс постоянно, чел.	5	5	4	14
Испытывают стресс время от времени, чел.	2	1	2	5
Испытывают стресс крайне редко или никогда, чел.	0	1	1	2

Из таблицы видно, что 14 респондентов из 21, т.е. две трети респондентов (66,7%) испытывают стресс постоянно, 5 респондентов (23,8%) испытывают стресс время от времени, и только 9,5% испытывают стресс крайне редко или же никогда не испытывают. Т.е. для подавляющего большинства опрошенных руководителей стресс неотъемлемая часть профессиональной деятельности.

К ситуациям, провоцирующим стресс, можно отнести:

- необходимость быстрой обработки информации в условиях ограниченного времени;
- вредные экологические факторы окружающей среды;
- осознаваемая угроза значимых для индивида ценностей и целей;
- изоляция от коллектива, остракизм, бойкот;
- отсутствие контроля над событиями и невозможность что-либо изменить в ситуации [2].

Кроме того, в качестве стрессора может выступать социально-политическая нестабильность, финансовый кризис, рост безработицы.

Из вышеназванных ситуаций чаще всего причиной стресса (стрессором) у руководителей трех воронежских вузов выступает такая ситуация как необходимость быстрой обработки информации в условиях ограниченного времени. В некоторых случаях отсутствие контроля над событиями и невозможность что-либо изменить в ситуации создавали стрессовую ситуацию для респондентов. Не все вышеназванные ситуации провоцировали стресс участников исследования. В качестве причины стресса респонденты не указали такие ситуации как вредные экологические факторы окружающей среды, осознаваемая угроза значимых для человека ценностей и целей, изоляция от коллектива, остракизм, бойкот и т.п.

Станет ли причиной стресса (стрессором) та или иная проблемная ситуация определяет не только специфика ситуации, но и особенности личности, ее умение выбрать адекватную ситуации стратегию борьбы со стрессом и применять на практике технологии формирования стрессоустойчивости.

Технологии формирования стрессоустойчивости и преодоление негативных последствий стресса — важнейшие практические задачи. Их решение требует комплексного подхода, т.е. реализации взаимосвязанных между собой мероприятий медицинского, социального и психологического плана.

Медицинские мероприятия, повышающие стрессоустойчивость, это закалка организма; регулярные занятия спортом и физической культурой, овладение навыками аутотренинга, применение дыхательной гимнастики; внедрение правил здорового образа жизни в свой распорядок дня.

Социальные мероприятия, повышающие стрессоустойчивость, предполагают эмоциональную и инструментальную социальную поддержку.

Психологические мероприятия в борьбе со стрессом это мероприятия, направленные, прежде всего, на осознание своих целей, упорядочение отношений с окружающими, готовность преодолевать жизненные трудности.

Особое внимание при формировании стрессоустойчивости следует обратить на развитие умения пользоваться различными способами саморегуляции, проявляющихся в сознательном воздействии на собственную психику. Человек способен значительно воздействовать на самого себя активно используя представления, образы, определенные «программирующие» слова. Саморегуляция приводит к оптимальному существованию индивида, проявляясь в гармоничном единстве всех его функций.

Существует множество методов психической саморегуляции.

Среди респондентов, руководителей высших учебных заведений Воронежского региона, наибольшей популярностью пользуются следующие приемы психической саморегуляции:

- встречи с друзьями, общение с семьей, с домашними питомцами;
- прослушивание музыки, чтение книг, водные процедуры, сон;
- логические приемы: самоприказы, самоконтроль;
- занятия спортом: посещение тренажерного зала, утренние и вечерние пробежки, ежедневная зарядка.

Респонденты также отметили, что со стрессом на работе помогает справляться вербализация проблемы, анализ, поиск вариантов ее решения.

Приемы релаксации, выражающиеся в мышечном расслаблении, которое наступает в результате произвольных усилий (медитация, прогрессивная мышечная релаксация, аутогенная тренировка, самовнушение, визуализация, регуляция дыхания и т. п.) для избавления от стрессовых состояний руководителями высших учебных заведений Воронежского региона практически не используются. Вместе с тем, это эффективные приемы в борьбе со стрессом и в комплексе с традиционными способами дают отличный результат.

Существуют определённые закономерности воздействия дыхания на уровень психической активности. Экспериментально было установлено, что после серии дыхательных упражнений снижаются показатели личностной и ситуативной тревожности, эмоции и чувства легче контролируются, усиливаются выдержка и целеустремленность [5].

На развитие стрессоустойчивости руководителя оказывает влияние метод диссоциации. Он предназначен для людей, которым мешает в жизни излишняя впечатлительность и эмоциональность. Суть диссоциации заключается в отстранении от эмоций. Эффективно упражнение «Марионетка», заключающееся в предствлении собственного «Я», находящегося вне тела. «Я» наблюдает за собственным телом как-бы со стороны. Эмоции становятся искусственными, как будто их испытывает другой человек.

Положительное влияние на психическое состояние человека влияет такой метод восстановления эмоционального равновесия как аутотренинг. Предложил термин и детально разработал методику аутотренинга немецкий профессор-психиатр И. Шульц. Большой вклад в раскрытие благотворного воздействия на организм аутотренинга внес немецкий психотерапевт Ханнес Линдеман [10]. В том числе и на собственном примере им было показано, что аутотренинг повышает работоспособность, тренирует волю, концентрацию внимания и память, формирует самоконтроль, помогает быстро снять излишнюю нервно-мышечную напряженность, развивает творческие способности, является хорошим помощником руководителя.

Таким образом, современная психология предлагает множество экспериментально апробированных приемов борьбы со стрессом. Для руководителя важно овладеть ими и отобрать те из них, которые будут эффективны лично для них в преодолении стрессовой ситуации. В связи с этим нельзя не привести слова Гиппократ: «Мудрый человек должен осознавать, что здоровье является его самым ценным достоянием и научиться лечить болезни своими силами» [10]. К сожалению, на данный момент, далеко не все руководители высших учебных заведений владеют научно обоснованными способами психической саморегуляции.

В качестве причины, из-за которой руководители высших учебных заведений не прибегают к помощи таких приемов как аутогенная тренировка, диссоциация, регуляция дыхания и т.п., участники опроса называют отсутствие знаний о соответствующих технологиях, методиках. Большинство респондентов хотели бы овладеть названными приемами психической саморегуляции, прибегнув к помощи профессионального психолога. И действительно самостоятельно выделить обязательный набор действий, которыми необходимо овладеть в рамках той или иной методики, определить критерии оценки степени успешности ее выполнения, достаточно сложно. Целесообразно, чтобы специалисты психологической службы организации (где есть) или приглашенные специалисты (где такой службы нет), помогали осваивать руководителям различные приемы психической саморегуляции.

**Выводы.** Эффективность профессиональной деятельности руководителей среднего звена в системе высшего образования зависит от таких личных качеств как стрессоустойчивость, самоэффективность, харизматичность, высокий уровень эмоционального интеллекта. Все эти качества связаны с контролем над своим эмоциональным состоянием в стрессовых ситуациях. Стресс – это часть профессиональной жизни. Его испытывают большинство руководителей, и руководители воронежских вузов не исключение. 90,5% процентов руководителей ряда воронежских вузов регулярно находятся в стрессовом состоянии. Как правило, стресс у представителей административного звена в системе высшего образования в Воронежском регионе, бывает вызван информационной перегрузкой и отсутствием возможности самостоятельно влиять на ситуацию. В процессе борьбы со стрессом респонденты-руководители предпочитают использовать такие приемы как встречи с друзьями, общение с семьей; прослушивание музыки, чтение книг, сон; самоприказы, самоконтроль; занятие спортом. В борьбе с отрицательными эмоциональными состояниями участники исследования отметили, что не задействуют такие эффективные приемы как аутотренинг, дыхательные упражнения, диссоциации и других способов борьбы со стрессом. И хотя «ни один способ борьбы со стрессом не работает одинаково для всех или в любой ситуации» [9], необходимо помогать осваивать руководителям новые для них приемы преодоления стрессового состояния. И с этой целью организации имеет смысл привлекать к сотрудничеству психологов-профессионалов.

#### **Литература:**

1. Авдеев В.В. Психотехнология решения проблемных ситуаций / В.В. Авдеев. - М.: Феликс, 1992. - 126 с.
2. Анисимова В.В. Психолого-педагогические беседы о стрессе и стрессоустойчивости с курсантами военных вузов / В.В. Анисимова, А.А. Петрухин // Перспективы развития студенческого спорта. – Воронеж: Издательско-полиграфический центр "Научная книга", 2014. – С. 120-122.

3. Баевский Р.М., Берсенева А.П. Оценка адаптационных возможностей организма и риск развития заболеваний / Р.М.Баевский, А.П. Берсенева. - М.: Медицина, 1997. - 236 с.
4. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В.А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2006 – 528 с.
5. Использование дыхательных упражнений при обучении курсантов Военно-воздушной академии основным приемам саморегуляции / В.В. Анисимова, А.А. Петрухин, Л.В. Коваль, О.Н. Савинкова // Физическая культура, спорт и здоровье в современном обществе. – Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2014. – С. 287-288.
6. Каменская В.Г. Психология управления. Социально-психологические основы управленческой деятельности / В.Г. Каменская. - М., Юрайт, 2018. – С. 58.
7. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. Психологическая антропология стресса / Л.А. Китаев-Смык. М.: Академический Проект, 2009. — 943 с.
8. Организационная психология: Учебник / Под ред. А.Б. Леоновой. - М., Инфра – М., 2017. - С. 205.
9. Рыжова К.А., Лелюх В.А., Коваль Л.В. Управление стрессом как способ улучшения качества жизни студентов / К.А. Рыжова, В.А. Лелюх, Л.В. Коваль // Актуальные вопросы повышения качества жизни населения России: материалы Всерос. науч.-практич. конф. – Воронеж: Воронежский государственный технический университет, 2017. – С. 148.
10. Савинкова О.Н., Анисимова В.В., Голубничая А.А. Вклад Ханнеса Линдемана в изучение аутогенной тренировки / О.Н. Савинкова, В.В. Анисимова, А.А. Голубничая // Физическая культура, спорт и здоровье в современном обществе. Воронеж: Издательско-полиграфический центр "Научная книга", 2015. – С. 464.
11. Столяренко А.М. Экстремальная психопедагогика: Учеб.пособие для вузов / А.М. Столяренко. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. - 607 с.
12. Суворова В.В. Психопрофилактика стресса / В.В. Суворова. - М.: Педагогика, 1985. - 208 с.

## Психология

УДК159.922.7

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры психолого-педагогических технологий и менеджмента в образовании Боброва Ирина Анатольевна**  
ГБУ ДПО Ставропольский краевой институт развития образования,  
повышения квалификации и переподготовки работников образования (г. Ставрополь);  
**кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и практической психологии и социальной работы Францева Елена Николаевна**  
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь)

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

*Аннотация.* Психолого-педагогическое сопровождение подростков с девиантным поведением в условиях современной образовательной организации должно осуществляться комплексно различными специалистами и включать в себя профилактику их поведения, организацию индивидуального подхода в обучении, помощь в решении актуальных задач, социализацию в обществе.

*Ключевые слова:* девиантное поведение, подростки, психолого-педагогическое сопровождение, учитель.

*Annotation.* Psychological pedagogical accompaniment of teenagers with deviant behavior under conditions of modern educational organization must be realized by complex and different specialists and includes, the precautions of their behavior, an organized individual approach in education, the help for decision of actual tasks, socialization into society.

*Keywords:* deviant behavior, teenagers, psychological pedagogical accompaniment, teacher.

**Введение.** В соответствии с текущими тенденциями и изменениями в современном социуме, требуют изучения вопросы модернизации основных направлений и методов психолого-педагогического сопровождения подростков с девиантным поведением. Появление данных тенденций свидетельствует о наличии существенных проблем в превентивной практике предупреждения и коррекции отклоняющегося поведения подростков. Особенно остро эта проблема проявляется в образовательной организации. С одной стороны, происходит увеличение количества детей с девиантным поведением в школе, а с другой стороны, используемые методы взаимодействия с ними являются не вполне эффективными.

**Изложение основного материала статьи.** Современный этап развития общества характеризуется радикальными преобразованиями во всех сферах человеческой жизни. Динамизм общественных процессов, связанный с возникновением кризисных ситуаций в сферах деятельности общества, конфликтов и социальных противоречий приводят к проявлению девиантного поведения и социальных отклонений. В сложившейся ситуации наибольшую обеспокоенность вызывает отклоняющееся поведение подростков, в связи с тем, что данная социальная группа является наименее защищенной от проявления и различных последствий кризисных ситуаций. Актуальность данной проблемы обусловлена потребностью в профилактике девиантного поведения обучающихся именно в образовательной организации [4].

В зависимости от позиций авторов, существует значительное количество определений «девиантное поведение» и в его содержание входят различные психические феномены.

В своих работах Е.В. Змановская рассматривает девиантное поведение с точки зрения отклонения поведения личности от важнейших социальных норм, которые могут причинить значительный ущерб не только самой личности, но и всему обществу. Как правило, по мнению Е.В. Змановской девиантное поведение сопровождается социальной дезадаптацией личности [2].

И.Ю. Блясова считает, что девиантное поведение – это действия, не соответствующие социально одобряемым нормам, ценностям, культуре поведения, сложившиеся в условиях социальной дезорганизации с преобладанием таких факторов – детерминантов, как насилие, аморальность, изолированность от социально-



культурной среды, нередко с дефектами психического здоровья, отсутствием внешнего и внутреннего контроля [1].

Л.В. Мардахаев под девиантным поведением понимает систему поступков или отдельные поступки, действия человека, носящие характер отдельных отклонений от принятых в обществе норм [5].

Л.Б. Шнейдер девиантное поведение определяет как вид социального поведения, не соответствующего принятым в обществе нормам и ролевым предназначениям и предполагающего наличие трех взаимосвязанных компонентов: человека со свойственным ему типом поведения; норм или ожиданий общества (группы), выступающих критериями оценки поведения с точки зрения его девиации; определенного органа, учреждения или личности, которые реагируют на данное поведение и принимают решение о том, нормально это поведение или девиантно [11].

Изучая девиантное поведение как социокультурный феномен, Е.В. Змановская, выделяет четыре вида девиантного поведения:

1. Антисоциальное (делинквентное) – противоречащее правовым нормам, угрожающее общественному порядку и благополучию;

2. Асоциальное – угрожающее благополучию межличностных отношений;

3. Аутодеструктивное (саморазрушающее) – различные зависимости, суицидальное поведение.

4. Дополнительные:

- конформистское (ориентировано на внешние авторитеты);

- нарциссическое (управляемое чувством собственной грандиозности);

- фанатическое (слепая приверженность какой-либо идее) [2].

Ю.А. Клейберг, В.А. Пятунин и др. выделяют следующие причины проявления девиантного поведения у подростков [3; 9]:

- явное давление на сознание подростков со стороны взрослых и более авторитетных для них людей;

- несоответствие действительного уровня жизни и желаемого;

- психологические комплексы, вызванные физиологическими особенностями;

- проблемы семейного характера;

- влияние на личность подростка окружающего общества и различных референтных групп.

Особое внимание Ю.А. Клейберг уделяет девиантному поведению несовершеннолетних подростков. Он определяет, что поведение детей подросткового возраста имеет специфические особенности, которые автор рассматривает как результат социопатогенеза. На процесс формирования поведения подростков оказывают влияние различные целенаправленные, организованные и стихийные, неорганизованные воздействия на личность подростка. При этом Ю.А. Клейберг отмечает наибольшую значимость социально-психологических, психолого-педагогических и психобиологических факторов, которые в большей степени оказывают влияние на формирование поведения. Знание этого необходимо для прогнозирования результативности работы по психолого-педагогическому сопровождению девиантных подростков в образовательных организациях [3].

В связи с этим, организация психолого-педагогического сопровождения в образовательном процессе, направленное на профилактику девиантного поведения обучающихся должно включать в себя предупреждение возникновения проблем развития личности, профилактику рискованного поведения, помощь в решении актуальных задач и социализацию подростков (учебные трудности, нарушения эмоционально-волевой сферы, проблемы со сверстниками, педагогами и родителями и др.) [6].

При этом педагоги не всегда знают, как организовывать обучение таких детей, взаимодействовать с ними, как организовать процесс помощи, как реагировать на их поведение. Для решения данной проблемы необходима перестройка деятельности педагога, как ключевой фигуры в системе образования.

В связи с этим в Ставропольском краевом институте развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования осуществляется повышение квалификации педагогических работников для работы с девиантными подростками в рамках следующих курсовых мероприятий:

1. «Организация деятельности педагогов-психологов образовательных организаций в условиях реализации ФГОС», которые включают следующие темы:

- формы и методы работы с обучающимися по профилактике зависимого поведения;

- профилактика суицида в детско-подростковой среде;

- психологическое воздействие и манипулятивные техники в межличностном взаимодействии субъектов образовательного процесса.

2. «Психолого-педагогические аспекты профилактики девиантного и аддиктивного поведения у подростков в образовательной организации», которые включают следующие темы:

- девиантное поведение и его особенности в подростковом возрасте;

- психологическая характеристика основных видов девиантного поведения обучающихся;

- психологические механизмы формирования девиантного поведения в подростково-молодежной среде;

- аддиктивное (зависимое) поведение и созависимость как вид отклоняющегося поведения;

- виды аддиктивного поведения. Химические и нехимические зависимости;

- психологические особенности зависимой личности обучающегося;

- семья как фактор риска формирования девиантного и аддиктивного поведения;

- характеристика молодежных субкультур как коррелята девиантного поведения;

- психодиагностика поведенческих отклонений у детей и подростков;

- интерактивные технологии ведения профилактической работы аддиктивного поведения;

- виды профилактики зависимости от психоактивных веществ.

Многие исследователи указывают на то, что существующая система подготовки педагогов к работе с девиантными детьми должна быть более гибкой, разносторонней и соответствовать современным требованиям. Усилить эффективность могут интерактивные формы обучения, использование технологии диспута, дебатов, круглых столов и др., помогающие организовать «проживание» фактического материала.

В связи с этим, в институте помимо курсов повышения квалификации систематически проводятся круглые столы, семинары по темам: «Профилактика зависимого поведения у современных подростков», «Межведомственное взаимодействие при оказании помощи несовершеннолетним, состоящим на всех видах профилактических учетов», «Медико-психологические аспекты работы с несовершеннолетними, признанными потерпевшими в рамках уголовного судопроизводства» и др.

По мнению М.К. Горшкова, И.О. Тюриной работа с девиантными детьми в образовательной организации должна осуществляться не одним, а группой специалистов в силу разнообразия причин, инициирующих аномальное поведение. Координация их взаимодействия может осуществляться специальным органом – Советом по профилактике и коррекции девиантного поведения обучающихся.

В состав Совета входят социальный педагог, педагог-психолог, классные руководители, штатный медработник.

Приглашенными и внешними участниками Совета являются педагоги-предметники, специалисты центров психолого-медико-социального сопровождения [7].

Соглашаясь с исследователями, на наш взгляд, психолого-педагогическое сопровождение девиантных подростков — это профессиональное взаимодействие педагогических работников и других специалистов, направленное на личностную сферу подростка с преобразованием целостной ситуации развития, обеспечивающее повышение личностных ресурсов, необходимых для успешной социальной адаптации.

Работа с детьми с девиантным поведением должна начинаться в первую очередь с психодиагностики. На данном этапе целесообразно использовать следующие методики: методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (А.Н. Орел); карту наблюдения Стотта; шкала доброжелательности Кэмпбелла; опросник социализации для школьников «Моя семья»; метод «незаконченных предложений» А. Пейна (модифицированный С. Подмазиним); тест фрустрации С. Розенцвейга; патохарактерологический опросник (ПДО) А. Личко; диагностика личности с помощью психорисунков (Дом, дерево, человек), «Рисунок семьи», «несуществующее животное»; диагностика личностного роста подростка (П.В. Степанов, Д.В. Григорьев, И.В. Кулешова); тест школьной тревожности Филиппа и др.

Следующим этапом является психопрофилактика, которая может быть индивидуальной, семейной, групповой. В целях предупреждения девиантного поведения используются различные социально-психологические методы. Среди ведущих методов психопрофилактической работы: информирование, групповые дискуссии, тренинговые упражнения, ролевые игры, моделирование эффективного социального поведения, психотерапевтические методики. В зависимости от используемых методов психопрофилактическая работа может осуществляться в форме тренингов, образовательных программ (например, школьного спецкурса), психологического консультирования, кризисной помощи (телефон доверия), а также психотерапии пограничных состояний и нервно-психических расстройств.

Специфика психолого-педагогического сопровождения девиантного поведения заключается в необходимости ориентации на следующие принципы психопрофилактической работы:

- комплексность (организация воздействия на различных уровнях социального пространства, семьи и личности);
- адресность (учет возрастных, половых и социальных характеристик);
- массовость (приоритет групповых форм работы); – позитивность информации;
- минимизация негативных последствий; – личная заинтересованность и ответственность участников;
- максимальная активность личности; – устремленность в будущее (оценка последствий поведения, актуализация позитивных ценностей и целей, планирование будущего без девиантного поведения) [10].

На этапе психокоррекционной работы целесообразно применять следующие принципы организации и её осуществления (по Ю.А. Клейбергу):

- единство диагностики и коррекции;
- нормативности развития;
- системность развития психической деятельности;
- деятельностный принцип коррекции;
- нравственно-гуманистическая направленность психолого-педагогической помощи;
- понимание и сочувствие;
- прагматизм психолого-педагогического воздействия;
- приоритетность превентивности социальных проблем, их профилактика;
- своевременность психолого-педагогической помощи и поддержки;
- творческое сочетание специализации и комплексности в школьной психологической работе;
- профессионализм специалистов – педагогов-психологов, социальных педагогов и др., а также учителей.

Приемы коррекционно-воспитательного воздействия:

1) снижение требований к участнику взаимодействия до достижения социальной и психологической адаптации;

2) вовлечение в коллективные, виды деятельности, стимулирование развития творческого потенциала и самовыражения;

3) организация ситуаций, в которых ребенок может достичь успехов, разработка мер поощрения;

4) демонстрация и разъяснение позитивных образов поведения (личный пример, художественная литература, периодика, биография и др.) [8].

Использование данных приемов обеспечивает формирование нового опыта у детей и его осмысление через применение, позволяет осуществить перенос способов организации деятельности, получить новый опыт деятельности, общения, переживаний. Комплексная и систематическая психокоррекционная работа обеспечивает включение подростков в решение различных проблем социальных отношений в реальных и имитируемых ситуациях, вариативное проектирование своего поведения в различных жизненных обстоятельствах.

**Выводы.** Таким образом, следует подчеркнуть, что проблема девиантного поведения в подростковом возрасте столь сложна, что требует постоянного внимания и теоретиков и практиков в поисках новых подходов к ее решению.

В первую очередь предпринимаемые действия должны быть научно обоснованными и своевременными, сохранять и поддерживать нормальный уровень жизни и здоровья подростка, содействовать ему в достижении социально значимых целей и раскрывать его внутренний потенциал.

Эффективность психолого-педагогического сопровождения девиантных подростков зависит от обеспечения комплексности и системности условий, принципов сопровождения и профессионально-личностного развития педагогов.

### Литература:

1. Блясова И.Ю. Теоретико-методологические основы профилактики девиантного поведения подростков в социокультурной среде региона [Текст]: дис. ...д-ра пед. наук / И.Ю. Блясова. – Челябинск, 2016. – 523 с.
2. Змановская, Е.В. Девиантология: психология отклоняющегося поведения [Текст]: учеб. пособие для выш. учеб. заведений / Е.В. Змановская. - 2-е изд., испр. - М.: Академия, 2004. - 288 с.
3. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения. - М.: ТЦ Сфера, 2003. — 160 с. 4.
4. Макаров А.А. Нравственно-правовое воспитание как средство профилактики девиантного поведения старшеклассников // Молодой ученый. — 2014. — №9. — С. 496-498. — URL <https://moluch.ru/archive/68/11689/> (дата обращения: 20.06.2019).
5. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: учебник для бакалавров [Текст] / Л.В. Мардахаев. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2013. – 817 с. – (Бакалавр. Академический курс).
6. Методические рекомендации по профилактике суицидального поведения учащихся образовательных организаций: сборник материалов / авторы-сост. 2-ого издания: О.О. Олифер, М.Ю. Бондарева, Садовская Т.А., Сунцова А.А., Беляк Н.В. (авторы 1-ого издания: О.О. Олифер, М.Ю. Бондарева, Д.А. Науменко, Т.И. Гут, И.А. Данченко; под ред. Е.Н. Ткач.) – Хабаровск: КГБОУ «Краевой центр психолого-медико-социального сопровождения», 2015. – 168 с. Издание 2-ое дополненное.
7. Методическое пособие по практическому использованию модели механизма «субъектной» социализации в целом и детей, находящихся в трудной жизненной ситуации и социально опасном положении [Электронный ресурс] / Под ред. академика РАН М.К. Горшкова. – М.: Институт социологии РАН, 2015. – 215 с.
8. Психолого-педагогическая работа с детьми и подростками с девиантным поведением: учебно-методическое пособие / Ред. коллегия: Новаковская В.С., Мамедова Л.В. – Нерюнгри: ФГАОУ ВПО СВФУ, 2011. – 106 с.
9. Пятунин В.А. Девиантное поведение несовершеннолетних: современные тенденции. Часть 1. 2010 г. - 282 с.
10. Усова Е.Б. Психология девиантного поведения: учеб.- метод. комплекс / Е.Б. Усова. – Минск: Изд-во МИУ, 2010. – 180 с.
11. Шнейдер Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков [Текст] / Л.Б. Шнейдер. – М.: Академический Проект; Гаудеамус, 2007. – 336 с.

Психология

### УДК 159.9.07

кандидат психологических наук **Ветрова Яна Анатольевна**

Муниципальное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт повышения квалификации» (г. Новокузнецк)

### ИССЛЕДОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГОВ

*Аннотация.* В статье представлены результаты исследования инновационного потенциала педагогов, претендующих на участие в инновационном сетевом проекте в муниципальной системе образования.

*Ключевые слова:* инновационный потенциал личности, инновационность, инновации, инновационная активность, инновационная деятельность, антиинновационные барьеры.

*Annotation.* The article presents the results of a study of the innovative potential of teachers applying for participation in an innovative network project in the municipal education system.

*Keywords:* individual innovative potential, innovativeness, innovation, innovative activity, innovative activity, anti-innovative barriers.

**Введение.** Принятие Указом Президента Российской Федерации от 2018 года к реализации национального проекта «Образование» поставило перед российским образованием амбициозную цель: обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования. Национальный проект, по масштабу охвата населения, доли участия регионов, объемам финансирования не имеет аналогов в современной истории России. Эффект будет заключаться в повышении качества образования через обновление его содержания, развитие инфраструктуры и кадрового потенциала.

В связи с этим значительно меняется современная российская школа. Благодаря федеральной цифровой платформе «РЭШ» школы переходят на отчетность в электронном виде, становятся «цифровыми». Внедряются новые методы обучения и воспитания, современные образовательные технологии, создается цифровая образовательная среда, центры цифрового образования «IT-куб». По сути, школа переходит в режим инновационной деятельности, что в свою очередь расширяет инновационную практику педагогов.

Внедрение инноваций – процесс достаточно трудный и многомерный. Самый традиционный препятствующий фактор – это педагогический консерватизм. Осознание происходящих изменений занимает у педагогов разное по длительности время. Поэтому сегодня актуальным становится наличие инновационного потенциала как у отдельного педагога, так и у педагогического коллектива в целом.

Инновационный потенциал личности определяется авторами как интегральная системная характеристика человека, указывающая на его способность генерировать, разрабатывать, внедрять, реализовывать и распространять инновации, позволяющая разрешать посредством рефлексивно-творческих усилий противоречие, возникающее между внутренними возможностями человека и внешними требованиями продуктивной инновационной деятельности [7, 11, 12].

Понятие инновационного потенциала, по мнению В.Е. Ключко, Э.В. Галажинского, О.М. Краснорядцевой, относится к ряду неоперационализованных понятий психологии и рассматривается авторами как некий набор социально-антропологических качеств и потенций, который обеспечивает максимальную самореализацию человека и его включенность в инновационную деятельность [5, 6].

Психологический анализ инновационного потенциала личности как сущностной и динамической категории позволил Ю. А. Власенко сделать следующие выводы: 1) инновационный потенциал характеризует способность человека к осмысленному, дифференцированному восприятию инноваций в образе мира, с которым он взаимодействует; 2) инновационный потенциал отражает генерализованное свойство личности осуществлять активный преобразовательный способ взаимодействия с миром. Процесс актуализации инновационного потенциала есть единство потенций: к обнаружению новой информации, к адекватной оценке нового явления, к инновационной деятельности [3].

В педагогической науке инновационным потенциалом обозначается интегральная профессионально-личностная характеристика педагога, в которой отражается совокупность реализуемых им в ходе педагогической деятельности инновационных знаний, умений, опыта, резервных мотивационно-ценностных аспектов интеллектуальных способностей и представляемых организацией возможностей применения инноваций в педагогическом труде [8].

Успешная реализация и увеличение инновационного потенциала педагога обусловлено инновационной средой образовательной организации в целом. Педагогический коллектив – это система, которая, с одной стороны, во многом зависит от суммы качеств индивидуумов, с другой стороны – она выявляет и развивает инновационный потенциал коллектива в целом и каждого педагога в частности. В.А. Сластенин и Л.С. Подымова охарактеризовали инновационный потенциал коллектива как способность создавать, воспринимать и реализовывать новшества, своевременно избавляясь от всего устаревшего и педагогически нецелесообразного [9]. Таким образом, инновационная деятельность педагога не может проходить отдельно от коллектива, в котором он работает.

**Изложение основного материала статьи.** В муниципальной системе образования Новокузнецка инновационная активность педагогических работников поддерживается на достаточно высоком уровне: на сегодняшний день действует 21 муниципальная инновационная площадка. Однако, каждый раз, когда речь заходит о включении образовательной организации в инновационную деятельность, встаёт вопрос о готовности педагогического коллектива к освоению новшеств и переходу в инновационный режим деятельности.

В связи с этим в 2018-2019 г.г. кафедрой акмеологии и дополнительного образования МАОУ ДПО «Институт повышения квалификации» г. Новокузнецка проведено исследование инновационного потенциала педагогов образовательных организаций, так называемых поисковых площадок. Поисковые площадки – это площадки, которые хотят развивать инновации по определенной тематике в своей образовательной организации и собираются разрабатывать инновационный проект в ближайший год.

В исследовании приняли участие педагоги трех образовательных организаций, заявивших себя на сетевой инновационный проект (средней общеобразовательной организации, организации дополнительного образования, дошкольной образовательной организации) в количестве 131 человек (86 педагогов средней общеобразовательной организации, 15 педагогов организации дополнительного образования, 30 педагогов дошкольной образовательной организации).

Важной составляющей, указывающей на наличие инновационного потенциала у педагогов, является квалификационная готовность.

Большинство педагогов (77 респондентов) средней общеобразовательной организации (89,5%) имеют квалификационную категорию (59,5% – высшую, 30% – первую); без категории – 11 респондентов (10,5%). Среди педагогов организации дополнительного образования имеют квалификационную категорию 12 респондентов или 83% (37,5% – высшая категория, 45,5% – первая), без категории – 3 респондента (17%). Из педагогов дошкольной образовательной организации имеют квалификационную категорию 26 респондентов или 87% (46% – высшая категория, 41% – первая), без категории 4 респондента (13%).

В нашем исследовании мы используем обобщённые данные, так как все вышеперечисленные педагоги будут работать вместе в одном инновационном проекте. Таким образом, из 131 респондента, участвующего в исследовании 115 респондентов (86,5%) имеют квалификационную категорию (48% – высшая категория, 38% – первая); без категории 16 респондентов (13,5%).

Квалификационная готовность педагогического коллектива измеряется по формуле:

$$K = \frac{K_{\text{факт}}}{K_{\text{макс}}}$$

где  $K$  – уровень квалификационной готовности педагогического коллектива к новшествам,  $K_{\text{факт}}$  – количество учителей, имеющих высшую и 1-ю квалификационные категории,  $K_{\text{макс}}$  – количество членов педагогического коллектива.

В нашем случае квалификационная готовность  $K=0,88$ , что является оптимальным уровнем (критический уровень –  $K < 0,45$ ; низкий уровень –  $0,45 < K < 0,65$ ; допустимый уровень –  $0,65 < K < 0,85$ ; оптимальный уровень –  $K > 0,85$ ) включения в инновационную деятельность по данному показателю.

Обратившись к распределению респондентов по стажу работы мы получили следующие результаты.

Большинство педагогов средней общеобразовательной организации (72%) имеют стаж свыше 20 лет, 17,5% респондентов – имеют стаж 10-20 лет, 5% – 5-10 лет и только 5,5% имеют стаж от года до 5 лет. Немного иная ситуация у педагогов дошкольной образовательной организации: стаж свыше 20 лет имеют 42,5%, стаж 10-20 лет – 19,5%, 5-10 лет – 18,2%, стаж от года до 5 лет – 19,8%. Педагоги организации дополнительного образования значительно отличаются в распределении по стажу работы от педагогов средней общеобразовательной организации и педагогов дополнительного образования. Стаж работы свыше 20 лет имеют только 12,5%, стаж 10-20 лет – 42%, 5-10 лет – 12,5%, от года до 5 лет – 33%.

Распределение респондентов по стажу работы и квалификационной категории говорит о том, что работая в образовании более 10 лет (67% педагогов), имеют высшую квалификационную категорию только 47% педагогов (меньше, чем каждый второй). Мы предполагаем, что участие в инновационной деятельности будет активизировать их профессиональное развитие, повышать мотивацию на присвоение высшей квалификационной категории, прохождения аттестации и сертификации.

Далее нами были изучены следующие составляющие инновационного потенциала [4]: восприимчивость и готовность педагогов к новому; мотивационная готовность педагогического коллектива к освоению новшеств; информационная готовность педагогического коллектива; антиинновационные барьеры, препятствующие освоению инноваций; уровень новаторства в школьном коллективе.

Восприимчивость и готовность педагогов к новому связана с использованием в профессиональной деятельности передового педагогического опыта, сотрудничеством с научными консультантами, развитием

собственных педагогических идей, видением перспективы в своей деятельности, умением ее прогнозировать, открытостью к новому, постоянным самосовершенствованием и самообразованием. Уровень восприимчивости педагогического коллектива к новшествам рассчитывается по формуле:

$$N = N_{\text{факт}} / N_{\text{макс}},$$

где  $N$  – уровень восприимчивости педагогического коллектива к новшествам;  $N_{\text{факт}}$  – фактическое количество баллов, полученных всеми учителями;  $N_{\text{макс}}$  – максимально возможное количество баллов.

По результатам ответов на вопросы по данной позиции мы получили  $N=0,75$ , что является допустимым уровнем (критический уровень –  $N < 0,45$ ; низкий уровень –  $0,45 < N < 0,65$ ; допустимый уровень –  $0,65 < N < 0,85$ ; оптимальный уровень –  $N > 0,85$ ).

Мотивационная готовность педагогов к освоению новшеств оценивалась по ответам педагогов на вопросы, что побуждает их использовать инновации в педагогической деятельности. Большинство респондентов в ответах на вопросы отметили: на первом месте желание создать хорошую, эффективную школу для детей (82%); на втором месте среди ответов респондентов – потребность в новизне, обновлении, смене обстановки, преодолении рутины (70%); третье место у респондентов заняли позиции: потребность в самовыражении, самосовершенствовании, осознание недостаточности достигнутых результатов и желание их улучшить, потребность в контактах с интересными, творческими людьми (по 65%). Далее в ответах респондентов идут позиции:

- материальные причины (повышение заработной платы, возможность пройти аттестацию и т.д.) – 53%;
- потребность в поиске, исследовании, лучшем понимании закономерностей – 52%;
- желание проверить на практике полученные знания о новшествах – 47%;
- высокий уровень профессиональных притязаний, сильная потребность в достижении высоких результатов – 41%;
- ощущение собственной готовности участвовать в инновационных процессах, уверенность в себе – 40%;
- стремление быть замеченным и по достоинству оцененным – 24%;
- потребность в лидерстве – 18%.

При интерпретации данных как достаточного уровня мотивационной готовности к освоению новшеств учитываются мотивы, связанные с возможностью самореализации личности. В нашем случае не все выбираемые респондентами в числе первых мотивы относятся к уровню самореализации личности, что означает недостаточный уровень мотивационной готовности к инновационной деятельности и необходимость работы по повышению мотивации педагогов к участию в ней.

Информационная готовность педагогического коллектива определяется тем, из каких источников они получают информацию об инновациях.

Большинство респондентов узнает об инновациях на совещаниях, семинарах (82%), из средств массовой информации (70%), из общения с коллегами в своей организации и с коллегами из других организаций (47% и 41% соответственно), на совещаниях в организации, которой работают (30%) и только 18% изучают непосредственно литературу по инновационной тематике. Это указывает на необходимость усиления работы по информированию коллектива в стенах образовательной организации и научного руководства (консультирования) при реализации инновационной деятельности.

Далее мы изучили причины (антиинновационные барьеры), препятствующих освоению инноваций в собственной педагогической деятельности.

Как первую причину, препятствующую освоению инноваций, педагоги называют большую учебную нагрузку (53%). Участие же в инновационной деятельности воспринимается педагогами как дополнительная (и вовсе необязательная) нагрузка, что усугубляется еще одной, достаточно веской причиной – отсутствием материальных стимулов (24%). Как следствие этого возникают сопротивление и нежелание в ней участвовать. На втором месте у респондентов среди причин: слабая информированность в коллективе о возможных инновациях и убеждение, что эффективно учить можно и по-старому (по 29%). В качестве антиинновационных барьеров респонденты отметили также небольшой опыт работы, при котором не получается и традиционное (12%) и отсутствие помощи со стороны коллег и администрации (6%).

В заключение исследования респондентам предлагалось отнести себя к одной из 5 групп по уровню новаторства в педагогическом коллективе.

К группе А отнесли себя лишь 6% респондентов. Педагоги данной группы поглощены новшествами, постоянно ими интересуются, воспринимают их первыми, смело внедряют и идут на риск. Наиболее многочисленная группа (59%) – группа В. В этой группе есть интерес к новшествам, но есть и осторожность, связанная с целесообразностью использования в условиях конкретной образовательной организации. Каждый третий респондент отнес себя к группе С (29%), ведущие характеристики которой – умеренное восприятие новшеств, следование новшеству, только после принятия его большинством. Для респондентов группы Д (6%) свойственны сомнения во всем новом и предпочтение старых, привычных способов. Представителей группы Д, которые одни из последних осваивают новшества, с подозрением относятся к новаторам и инициаторам нововведений среди респондентов не оказалось.

**Выводы.** Инновационный потенциал можно трактовать как способность системы к трансформации фактического порядка вещей в новое состояние, как способность к изменению, улучшению, прогрессу.

Проведенное нами исследование позволило определить, что педагоги коллектива, претендующего на статус поисковой инновационной площадки, оптимально готовы к реализации инновационной деятельности по уровню квалификации и достаточно готовы по восприимчивости к нововведениям (открыты к новому, проявляют к нему интерес, видят перспективы применения новшеств в своей педагогической деятельности). Однако, необходима дополнительная подготовительная работа по нескольким направлениям. Во-первых, проведение мотивационных тренингов с целью повышения мотивации педагогов к включению в инновационную деятельность. Во-вторых, информационно-консультативная работа по усилению информированности коллектива о сути инновационных процессов (семинары-практикумы, обмен опытом, научно-методические советы, организованные как внутри организаций – участников сетевого проекта, так и с другими образовательными организациями, уже имеющими статус инновационных площадок, научное консультирование и т.д.). В третьих – снятие антиинновационных барьеров (оптимизация нагрузки, наставничество и поддержка молодых специалистов, материальное стимулирование).

Таким образом, исследование, затем развитие и эффективное использование инновационного потенциала коллектива делает возможным переход от скрытой возможности (идеи инновационного проекта) к явной реальности (реализации инновационной деятельности по выбранному в проекте направлению).

#### **Литература:**

1. Арсёнова М.А., Небаронова Н.Б. Особенности развития инновационного потенциала педагогического коллектива дошкольного образовательного учреждения. // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – Т. 3. – С. 2646-2650. – URL: <http://e-koncept.ru/2013/53532.htm>.
2. Ветрова Я.А., Щеголенкова Е.С. Акмеологическое сопровождение педагога в процессе повышения квалификации в условиях введения ФГОС: учебно-методическое пособие. – Новокузнецк: МАОУ ДПО ИПК, 2012. – 119 с.
3. Власенко Ю.А. Психологический анализ инновационного потенциала личности: дис. ... канд. психол. наук. – Симферополь, 2003. – 187 с.
4. Зуева Е.Н. Развитие инновационного потенциала педагогического коллектива // Сидоров С.В. Сайт педагога-исследователя – URL: <http://si-sv.com/publ/10-1-0-47>
5. Ключко В.Е., Галажинский Э.В. Инновационный потенциал личности: системно-антропологический контекст // Вестник Томского государственного университета. 2009. № 325. С. 146-151.
6. Ключко В.Е., Краснорядцева О.М. Особенности операционализации понятия «инновационный потенциал личности» // Вестник Томского государственного университета. 2010. № 339. С. 151-154.
7. Михайлова О.Б. Развитие инновационного потенциала личности в практике высшей школы // Актуальные проблемы психологического знания. – 2013. – №1. – С. 85-93.
8. Пагнаева Е.А., Резанович И.В. Оценка состояния инновационного потенциала учителей общеобразовательных организаций // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2008. Т.1. – С. 12-16.
9. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. – М.: «Магистр», 1997. – 223 с.
10. Суртаева Н.Н. Инновации как вектор развития образования в современной России // Образование без границ. – СПб.: ИОВ РАО, 2004. – №1. – С. 12-16
11. Шмелева Е.А. Развитие инновационного потенциала личности в научно-образовательной среде педагогического вуза / Дис. ... д-ра психол. наук. Нижний Новгород: ННГАСУ, 2013. – 484 с.
12. Шмелева Е.А. Инновационный потенциал акмеологических технологий подготовки педагогических кадров // В мире научных открытий. – 2011. – №3.1. – С. 624-631

#### **Психология**

#### **УДК 159**

**кандидат экономических наук Гоцкая Наталья Робертовна**  
ФГКОУ ВО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» Ставропольский филиал (г. Ставрополь)

#### **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА МОЛОДЫХ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ КАК ФАКТОР БЕЗОПАСНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Аннотация.* В статье рассматривается вопрос профессионального отбора молодых сотрудников для службы в органах внутренних дел. Охарактеризованы критерии оценки уровня сформированности психологической подготовки. Автор делает вывод о том, что психологической готовностью к напряженности в служебных условиях является глубокое уяснение сути и значения тех действий, которые необходимы сотруднику ОВД для предотвращения нежелательных последствий, твердый мотив и установка выполнить их и, быть уверенным в благополучном исходе.

*Ключевые слова:* психологический отбор, экстремальная ситуация, психические процессы, сотрудники органов внутренних дел, дезадаптация.

*Annotation.* The article deals with the issue of professional selection of young employees for service in the internal Affairs bodies. The criteria for assessing the level of formation of psychological training are characterized. The author concludes that the psychological readiness for tension in the service environment is a deep understanding of the essence and meaning of the actions that are necessary for the ATS officer to prevent undesirable consequences, a firm motive and installation to perform them and be sure of a successful outcome.

*Keywords:* psychological selection, extreme situation, mental processes, law enforcement officers, maladjustment.

**Введение.** Нестабильность российского общества негативно отражается на функционировании системы МВД. Сотрудники органов внутренних дел (в особенности молодые специалисты - выпускники вузов МВД) вынуждены выполнять свою работу в крайне тяжелых условиях, их служба сопряжена с высокими физическими и психологическими нагрузками.

Многообразие и сложность задач, зачастую решаемых в условиях дефицита времени, риск при осуществлении оперативно-служебной деятельности, повышенная социальная ответственность за ошибки предъявляют высокие требования к профессиональным и морально-волевым качествам, уровню физического и психического здоровья сотрудников.

**Изложение основного материала статьи.** Ведущую роль в обеспечении успешной деятельности сотрудников органов внутренних дел, снижения негативных последствий стрессовой ситуации играют свойства личности, ее мотивы и установки. Экстремальные условия, в которых протекает эта деятельность, предъявляют к психике в целом, и к различным ее сторонам, в частности, особые требования. Отмечено, что в настоящее время повысилась тревожность — сторона психики, связанная со служебной деятельностью сотрудника, вызванная нестабильной политической и экономической ситуацией в стране [1-6].

Таким образом, успех снижения напряженности в экстремальных ситуациях во многом зависит от того, как сотрудник обучен, воспитан; как развиты его органы чувств, точна ли реакция, развиты ли ощущения, внимание, память, мышление

В период выполнения задач службы сотрудник нередко попадает в экстремальные ситуации, где переживает состояние эмоционального напряжения, которое по ходу может интенсивно развиваться и вызвать аффективное состояние, а, нарастая, разразиться сильной, кратковременной и бурной вспышкой, называемой аффектом.

Усилием воли он должен предотвращать наступление аффективного состояния и повышенной тревожности и развивать свои волевые качества путем отвлечения или переключения внимания. На практике этот процесс заключается в психологическом сублимационном переводе часто сильного нервного возбуждения на другие сферы жизнедеятельности. Морально подготовленным сотрудникам ОВД относительно легко обеспечивать реализацию таких качеств, как дисциплинированность, устойчивость психических реакций, выдержка, находчивость и самообладание.

Так, например, в экстремальной ситуации сотрудник, судя по выполняемым специфическим и служебным задачам, испытывает на себе многообразие психических реакций: удивление и недоумение, растерянность и сосредоточенность, надежду и безнадежность, нерешительность, напряженность и спокойствие. Последнее играет доминирующую роль в благополучном разрешении ситуации. После экстремальной ситуации возбужденное психическое состояние сохраняется еще некое время. В этот период необходим самостоятельный анализ эмоционально-волевого поведения и адаптация к обычной, нормальной жизнедеятельности.

В ходе своих действий по уменьшению морального напряжения сотрудник познает особенности своего характера и темперамент, свои взгляды и убеждения. В этих условиях практически происходит понимание психических процессов, свойств и состояний, особенностей их проявления. Преодолевать моральное напряжение необходимо с помощью волевого устойчивого поведения.

Важным фактором устойчивого поведения в экстремальных ситуациях является также выдержка, которая включает умение осуществлять контроль над своими чувствами, подчинять свои действия по уменьшению напряжения, достижению поставленной цели, несмотря на возникающие препятствия, преодолевать трудности, уметь подавлять раздражение. Особенно большое значение играет выдержка, когда от сотрудника требуется трезвая оценка обстановки для принятия правильного решения. Говоря о выдержке как о компоненте устойчивого поведения, необходимо сказать и о мужестве, которое выражается в способности сотрудника действовать положительно и целесообразно в опасной, проблемной, экстремальной и сложной обстановке.

Волевое решение по уменьшению напряжения — это интеллектуальная фаза выбора. Сюда входят анализ ситуации, быстрота выявления проблем и оценка последствий. В этой процедуре участвуют рассудок, разум, интуиция и опыт сотрудника отдела внутренних дел.

В экстремальной ситуации самообладание должно выражаться способности и привычке контролировать чувственную сторону своей психики, подавлять чувства, эмоции и желания, привычки и склонности, подчинять свою деятельность проблемной ситуации.

Следует отметить, что в органах внутренних дел в настоящее время отмечается дефицит квалифицированных кадров. Текучесть среди молодых сотрудников органов внутренних дел вызвана, прежде всего, отсутствием научно обоснованной системы профориентационной работы с кандидатами на обучение. Молодой сотрудник не всегда подготовлен внутренне к принятию требований со стороны руководства подразделений все сотрудники глубоко понимают значение исполнительности, подчинения приказам начальника, психологической, физической подготовленности к действиям в экстремальных условиях, проблем безопасности. Сталкиваясь с первыми трудностями полицейской службы, с высокими, отличающимися от гражданской жизни дисциплинарными требованиями, некоторые сотрудники теряют уверенность, поддаются случайным настроениям и пр.

Необходимость профессионального отбора поступающих на службу в правоохранительные органы обусловлена спецификой их деятельности. Вследствие особенностей развития, воспитания и уровня здоровья не каждый человек способен эффективно работать в постоянном контакте с контингентом, характеризующимся асоциальными установками, агрессивностью, неуправляемостью, враждебным отношением к представителям власти (вплоть до открытого противоборства).

Случайный выбор профессии приводит к развитию психической и психосоматической патологии, вызывает низкую эффективность деятельности и формирование комплекса профессиональной неполноценности.

Психологический отбор направлен на определение личностных особенностей кандидатов на службу в ОВД, его профессионально важных качеств и позволяет прогнозировать успешность их адаптации к условиям службы (учебы) и выполнения оперативно-служебной деятельности.

Профессиональный психологический отбор по видам деятельности, а также выявление пограничных психопатологических состояний проводятся в центрах психологической диагностики ОВД. При этом с помощью специальных тестов и собеседования изучаются мотивы выбора профессии, самооценка, познавательные процессы, эмоциональные особенности, коммуникативные способности, волевые качества, направленность личности, уровень физического развития и функционального состояния и др. По данным обследования составляется психологическая характеристика кандидата, завершающаяся выводом о степени рекомендованности на конкретный вид деятельности.

Кроме того, указывается принадлежность кандидата к "группе риска" - категории лиц, которых наследственные факторы, условия развития и воспитания, личностные особенности и функциональные возможности определяют повышенный риск возникновения состояний дезадаптации, способствующих развитию нервно-психических и психосоматических заболеваний, асоциального поведения и др.

При приеме в высшие и средние образовательные учреждения МВД России кандидаты проходят дополнительную процедуру психологического тестирования и собеседования со специалистами групп психологического сопровождения и сдают конкурсные экзамены, по результатам которых принимается решение о зачислении на учебу.

На конечном этапе сотрудники кадрового аппарата совместно с практическими психологами подразделений и ряда служб основываясь на полученной информации, осуществляют отбор кандидатов на службу и их рациональное распределение по конкретным должностям и специальностям.

Немаловажную роль в дальнейшей службе молодых специалистов ОВД играет психологическая подготовка. Для формирования психологической подготовленности у курсантов, а в дальнейшем у

сотрудников органов внутренних дел необходимо исходить из сущности и содержания психологической подготовки, организовать ее на основе педагогического процесса в вузах МВД и органах внутренних дел. Критериями оценки уровня сформированности психологической подготовки необходимо считать знания, умения, навыки, наиболее значимые для психологической подготовленности курсантов и сотрудников органов внутренних дел. К таким показателям относятся система профессиональных, правовых, гуманитарных знаний; навыки и умения применить эти знания в повседневной работе, а также в экстремальных условиях. В структуру психологической подготовленности входят и профессионально развитые психологические качества. К числу таких качеств, необходимых для работы в особых (экстремальных) условиях можно отнести: профессиональную наблюдательность; развитые память и мышление (способность преодолевать стереотипы и выходить за барьеры шаблонных подходов в процессе решения новых, необычных задач). Во избежание побочных явлений, профессиональной деформации необходимы постоянный контроль и регуляция физического и психического состояния слушателя, что еще пока не всегда осуществляется. Обращение к личности слушателей и поиск путей и средств для работы с ними (в психологическом плане) обусловлены следующим: ни одна, даже самая совершенная организация труда, никакие опытные специалисты не заменят усилий самой личности.

Необходимо больше уделять внимания на выработку умения у курсантов управлять своим поведением и состоянием. Немаловажная роль должна отводиться психологии общения в коллективе, созданию нормального социально-психологического климата. Нельзя забывать о личном самовоспитании, направленности на выработку и совершенствование моральных, физических, эстетических и интеллектуальных свойств, стиля поведения в соответствии с социальными нормами. Также необходимо уделять большое внимание профессиональному отбору кадров при наборе на службу в ОВД и поступлении в учебные заведения МВД.

Общая специфика организации профессионально-психологической подготовки предполагает выявление личностных психологических особенностей, развитие психологической устойчивости, формирование личной психологической культуры.

Психологическая подготовка - научно-организованный и эффективно осуществляемый процесс формирования, повышения и поддержания высокого уровня психологической подготовленности слушателей к решению оперативно-служебных задач. Психологическая подготовка позволяет осуществлять углубленное изучение многих индивидуально-психологических особенностей каждого слушателя, связанных с их реальными способностями к служебной деятельности и подготовленностью к решению ее различных задач, а также осуществлять контроль за их профессиональным развитием.

**Выводы.** В заключении необходимо отметить, что непосредственной, психологической готовностью к напряженности в данных условиях является глубокое уяснение сути и значения тех действий, которые необходимы сотруднику ОВД для предотвращения нежелательных последствий, твердый мотив и установка выполнить их и, быть уверенным в благополучном исходе.

Психологическая подготовка к предстоящей напряженности заключается в изучении, познании и совершенствовании служебной деятельности во избежание появления в характере негативных отражений экстремальной или проблемной ситуации.

Стремление психологически подготовить курсанта к сложным условиям его деятельности всегда свойственно передовым учебным заведениям. Так, например, на кафедрах Ставропольского филиала Краснодарского университета МВД Российской Федерации опытные преподаватели в ходе проведения занятий передают обучающимся опыт решения этих и других проблем, изучаемых современной психологией. Это формирует у будущих офицеров качества, необходимые им в практической деятельности, в том числе и для успешного выполнения действий по снижению психологической напряженности в экстремальных условиях.

#### **Литература:**

1. Богданов В.М. Психологические особенности профессионального мышления работника уголовного розыска. Омск, 1984.
2. Богомолов Ю.В. Совершенствование профессионального воспитания курсантов (слушателей) образовательных учреждений МВД России в процессе обучения: Автореф. дис.. канд. пед. наук. М., 1999. - 23 с.
3. Бережная Н.И. Психологическая готовность сотрудников к действиям в экстремальной ситуации // Состояние и перспективы развития юридической психологии в Северо-Кавказском регионе: Матер. 1 регион. научно-практ. конф. / Под ред. Е.Н. Шиянова, В.Ф. Москаленко. Ставрополь: Северо-Кавказский гос. техн. университет, 2001. С. 57-60.
4. Психология и педагогика в профессиональной подготовке сотрудников ОВД. - М., 1992, в 5-ти томах.
5. Смирнов В.Н. Особенности профессиональной экстремально-психологической подготовки сотрудников специальных подразделений органов внутренних дел. Монография. М.: РИО ВИПК МВД России, 2003.
6. Смирнов, Б.А. Психология деятельности в экстремальных ситуациях / Смирнов Б.А., Долгополова Е.В. - Х.: Изд-во "Гуманитарный Центр", 2007. - 276 с.



УДК: 159.9

**студентка 4 курса направление – психолого-педагогическое образование Желонкина Юлия Николаевна**Лесосибирский педагогический институт – филиал  
Федерального государственного автономного образовательного учреждения  
высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);**студентка 4 курса направление – психолого-педагогическое образование Южакова Ирина Олеговна**Лесосибирский педагогический институт – филиал  
Федерального государственного автономного образовательного учреждения  
высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);**студентка 2 курса направление – психолого-педагогическое образование Сластихина Оксана Александровна**Лесосибирский педагогический институт – филиал  
Федерального государственного автономного образовательного учреждения  
высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

### ПРОЯВЛЕНИЕ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

*Аннотация.* В статье представлены теоретические аспекты изучения проблемы школьной тревожности у младших школьников с умственной отсталостью. Раскрыты основные понятия темы. Описаны особенности младших школьников с легкой степенью умственной отсталости. Выявлены факторы, по которым у всех испытуемых выявлен высокий уровень школьной тревожности. Представлены и описаны результаты исследования школьной тревожности у младших школьников с умственной отсталостью.

*Ключевые слова:* тревожность, школьная тревожность, умственная отсталость, младшие школьники.

*Annotation.* The article presents the theoretical aspects of studying the problem of school anxiety in primary school students with mental retardation. The basic concepts of the topic are disclosed. The features of primary schoolchildren with a slight degree of mental retardation are described. Factors were identified by which all subjects revealed a high level of school anxiety. The results of a study of school anxiety in primary school students with mental retardation are presented and described.

*Keywords:* anxiety, school anxiety, mental retardation, primary school students.

**Введение.** Многочисленные исследования проблемы школьной тревожности дают описание причин появления данного феномена, описание ее характеристик. И не смотря на это, интерес к данной проблеме не снижается. Педагоги и психологи, сталкиваясь с данным феноменом, подбирают способы коррекции, которые могли бы помочь каждому конкретному ребенку.

Неблагополучный психологический климат в классах, конфликты между учащимися, постоянные проверка и оценка знаний учащихся, включающие опросы, тестирование, экзамены, контрольные работы, и др., а также противоречивые требования со стороны педагогов и родителей могут привести к школьным стрессам, к появлению школьной тревожности.

Школьная тревожность является одной из типичных проблем. Она выступает признаком школьной дезадаптации ребенка, негативно влияет на все сферы его жизнедеятельности: на учебу, здоровье, на общий уровень благополучия. Можно считать данную проблему актуальной на сегодняшний день, и над ней нужно работать.

На современном этапе развития общества и построения инклюзивного общества проблема организации инклюзивного образования еще недостаточно изучена. Образование для всех, организация среды, доступной для всех детей, в т.ч. с особыми образовательными потребностями требует и особых подходов. Проблема школьной тревожности детей с умственной отсталостью остается мало разработанной. Дети, обучающиеся по адаптированным программам, в общеобразовательной школе, требуют особого внимания, в том числе и организации для них условий, снижающих страхи и тревогу.

**Изложение основного материала статьи.** Проблема школьной тревожности является актуальной в современном, быстро меняющемся мире. Это распространенное явление, с которым сталкиваются психолог и педагоги в школе. Школьная тревожность, оказывает отрицательное влияние на все сферы жизнедеятельности ребенка: на учебу, общение, на уровень психологического благополучия и здоровье в целом.

В современных исследованиях тревожность не рассматривается как изначально негативная черта личности. Для каждого человека характерен свой оптимальный уровень тревожности, так называемая полезная тревожность, которая является необходимым условием развития личности.

А.М. Прихожан рассматривает тревожность как переживание эмоционального дискомфорта, связанного с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности [6].

Школьная тревожность – это широкое понятие, включающее различные аспекты устойчивого школьного эмоционального неблагополучия. Она выражается в волнении, повышенном беспокойстве в ситуациях, связанных с учебой, в ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны сверстников и педагогов.

Усиливают проблему тревожности и такие факторы, как: гиперактивность с одной стороны и детская медлительность с другой, а также частое использование технологий виртуального пространства, информационная перегруженность. Использование цифровых устройств и ресурсов, как для игр, так и в учебной деятельности, постоянная необходимость сталкиваться с незнакомыми возможностями информационных технологий может вызывать у ребенка внутреннее волнение, тревогу и отрицательные эмоции. Интерес к компьютерным программам и уверенное поведение при использовании знакомой игровой программы может сменяться волнением и страхом сделать что-то не так в новой незнакомой обучающей программе. Дети переживают стресс при потере данных, при неумении сохранить результаты своей работы.

Еще одной формой проявления школьной тревожности является сверх - старательность младших школьников при выполнении заданий. Многократно переписывая классные и домашние работы, ребенок может тратить на это много часов в день в ущерб прогулкам и игре с друзьями.

Возникновение школьной тревожности, по мнению А.В. Микляевой и П.В. Румянцевой связано с социально-психологическими причинами, такими как информационные и учебные нагрузки, и соответственно, неспособность учащегося справиться со школьной программой, а также завышенные ожидания со стороны родителей и не всегда благоприятные отношения с педагогами, неприятие детского коллектива [5].

Проблема развития и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе детей с умственной отсталостью, является актуальной для современного образования.

Умственно отсталым называют такого ребенка, у которого стойко нарушена познавательная деятельность вследствие органического поражения головного мозга (наследуемого или приобретенного) [7].

Главной особенностью таких детей является нарушение их познавательной деятельности.

Важно отметить, что при определении понятия «умственная отсталость» речь идет о довольно длительном нарушении темпа психического развития, а не о кратковременной его задержке.

В психологическом словаре под редакцией В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова умственная отсталость определяется как стойкое, необратимое, обусловленное недостаточностью центральной нервной системы нарушений психического развития, в первую очередь интеллектуального [2].

Степени умственной отсталости описываются как легкая, умеренная, тяжелая и глубокая [3].

Дети с легкой степенью умственной отсталости являются наиболее изученной и перспективной группой в плане возможностей развития и интеграции в социум. В младшем школьном возрасте у таких детей наблюдаются следующие особенности:

- мышление носит конкретный наглядно-образный характер, дети ориентируются в практических ситуациях;

- смысловые связи прочитанного или увиденного устанавливаются детьми с большим трудом;

- словарный запас беден, в речи используются простые высказывания;

- более сохранной является эмоционально-волевая сфера, в сравнении с познавательной;

- дети охотно включаются в трудовую деятельность.

Дети с легкой степенью умственной отсталости способны к систематическому школьному обучению по адаптированным образовательным программам по разработанному индивидуальному плану.

Младшим школьникам с умственной отсталостью свойственны: неадекватность эмоциональных реакций, высокий уровень школьной тревожности, средневыраженная эмоциональность, а также, нарушение у некоторых детей таких волевых качеств как дисциплинированность, настойчивость, решительность и выдержка [1].

На уровень тревожности детей с умственной отсталостью могут влиять неблагоприятные отношения ребенка с матерью. Если нет возможности удовлетворить потребность в любви, ласке и защите, то у ребенка проявляется тревожность. В этом случае ребенок ощущает условность материнской любви, в связи с чем, также возникает тревога. Влияют на проявление тревожности трудности обучения, а также ожидания родителей, которых ребенок не может удовлетворить. Дети с интеллектуальным недоразвитием часто получают от окружающих отрицательные оценки. Это может приводить к тревожному состоянию, провоцировать страх. Проявлением школьной тревожности у детей с легкой степенью умственной отсталости может быть отказ выходить к доске, отвечать на вопросы учителя. Дети не включаются в групповую деятельность. При этом сформулировать причину своего отказа они не могут, просто молчат. В ситуациях стресса, например, при проверке знаний, реакция детей данной категории может оказаться неадекватной происходящему от «ухода в себя» до демонстративного отказа выполнять задания.

С целью изучения школьной тревожности у младших школьников с умственной отсталостью нами организовано экспериментальное исследование на базе КГКУ "Лесосибирский детский дом им. Ф.Э. Дзержинского". Выборка представлена младшими школьниками с легкой степенью умственной отсталости в количестве 6 человек.

В качестве диагностического инструментария мы использовали методику «Диагностика уровня школьной тревожности» (автор - Филлипс), «Проективная методика для диагностики школьной тревожности» (автор - А.М. Прихожан).

Анализируя результаты исследования, мы отмечаем суммарный показатель тревожности, полученный по методике Филлипса указывает на повышенную тревожность у испытуемого Дениса П. Анализируя результаты испытуемого, полученные по «проективной методике для диагностики школьной тревожности» (автор - А.М. Прихожан), у испытуемого Дениса П. выявлено 3 «неблагополучных» ответа из 10 представленных картинок. «Неблагополучные ответы» - это те, в которых испытуемый описывает ситуацию, представленную на картинке как грустную, неблагоприятную.

У испытуемого Даниила У. суммарный показатель тревожности соответствует низкому уровню тревожности. С помощью проективной методики А.М. Прихожан у испытуемого Даниила У. выявлено 2 «неблагополучных» ответа из 10 представленных картинок.

У испытуемого Сергея М. суммарный показатель школьной тревожности свидетельствует о повышенной тревожности. По методике А. М. Прихожан у испытуемого Сергея М. выявлено 5 «неблагополучных» ответов из 10 представленных картинок.

Суммарный показатель тревожности Романа Ш. свидетельствует о низком уровне тревожности. По проективной методике А.М. Прихожан, у испытуемого Романа Ш. выявлен 1 «неблагополучный» ответ из 10 представленных картинок.

Суммарный показатель тревожности у Татьяны Ф. свидетельствует о высокой тревожности. Анализируя результаты испытуемого, полученные по «проективной методике для диагностики школьной тревожности» (автор - А.М. Прихожан), у испытуемой Татьяны Ф. выявлено 6 «неблагополучных» ответов из 10 представленных картинок. Полученные данные указывают на повышенную тревожность испытуемой.

Таким образом, анализ результатов показал, что у детей с легкой степенью умственной отсталости уровень школьной тревожности различный: низкий, повышенный и высокий.

При проведении «проективной методики для диагностики школьной тревожности» (автор - А.М. Прихожан), следует отметить, что все дети затруднились с описанием сюжетных картинок, их

формулировки были краткими, простыми. Некоторые картинки были непонятны детям. Это указывает на то, что необходимо проводить занятия по развитию таких умений как описание картинок, выражение мыслей. При этом «неблагоприятные» ответы встречались у всех, т.к. испытуемые характеризовали настроение ребенка на картинке как грустное, печальное, сердитое, скучное. Это говорит о наличии школьной тревожности.

Анализ результатов, полученных по методике «Диагностика уровня школьной тревожности» (автор - Филлипс), показал, что у детей выявлен различный уровень школьной тревожности. Высокий уровень школьной тревожности выявлен у 16% испытуемых, повышенный уровень – у 33% испытуемых, а низкий уровень школьной тревожности выявлен у 50% детей.

Надо отметить, что при низком уровне школьной тревожности у испытуемых Даниила У., Романа Ш., Ярослава С. по отдельным факторам выявлен повышенный и высокий уровень тревожности: у Даниила У. повышенный уровень по фактору «Переживание социального стресса», у Романа Ш. высокий уровень по фактору «Страх самовыражения», у Ярослава С. - по фактору «Общая тревожность в школе» повышенный уровень.

Полученные результаты указывают на то, что для детей с легкой степенью умственной отсталости свойственно переживание страха в ситуациях, связанных со школьной жизнью: ответы у доски, написание контрольных работ, выступление перед аудиторией, опросы и проверки. Дети нуждаются в поддержке, важно научить их принимать себя, не сравнивать с другими детьми, обращать внимание на их личные достижения. Для коррекции указанных факторов школьной тревожности эффективными могут быть методы арт-терапии, телесной терапии, релаксации.

**Выводы.** В результате исследования на основе теоретического анализа психолого-педагогической, научно-методической литературы представлены теоретические аспекты изучения проблемы школьной тревожности у младших школьников с умственной отсталостью.

Проанализировав психологическую литературу, мы вслед за А.М. Прихожан определяем тревожность как переживание эмоционального дискомфорта, связанного с ожиданием неблагоприятного, с предчувствием грозящей опасности.

Школьная тревожность — это специфический вид тревожности, проявляющейся во взаимодействии ребенка с различными компонентами образовательной среды. В формировании школьной тревожности можно условно выделить непосредственно ситуации, связанные с учебной деятельностью, взаимодействие внутри образовательной среды и личностные особенности, такие как темперамент, способности и др.

Характеризуя особенности обучающихся с умственной отсталостью, мы отмечаем, что страх или волнение приводят к изменениям в их поведении. Это отрицательно влияет на психическое развитие ребенка, меняет черты его характера, негативно влияет на воспитание и обучение. Наличие тревожности в ситуации обучения, взаимодействия внутри школьного коллектива, трудностей в освоении учебного материала приводит к появлению школьной тревожности.

Чтобы сгладить проявление школьной тревожности у детей с умственной отсталостью необходимо применять специальные методы коррекции. Так, например, приемы работы со сказкой помогают ребенку осознать свои чувства, эмоции, учат справляться с волнением.

Приемы сказкотерапии могут стать эффективными для снижения у детей с умственной отсталостью школьной тревожности. Так при сочинении сказки в ее сюжет необходимо включать ситуации, происходящие в школе, во время уроков, общения с одноклассниками, но главными героями должны быть сказочные персонажи или животные. В этом случае ребенок будет сопереживать герою, предлагать варианты помощи. Завершение сказки обязательно позитивное и тогда ребенок перенесет ситуацию на свой опыт и поймет, что нет причин, беспокоится и бояться.

Работу по коррекции тревожности у детей с умственной отсталостью целесообразно проводить в трех основных направлениях:

- повышение самооценки ребенка;
- обучение ребенка способам снятия мышечного и эмоционального напряжений;
- отработка навыков владения собой в ситуациях, травмирующих ребенка.

К методам коррекции школьной тревожности, применяемых в данных направлениях относятся телесно-ориентированная терапия, релаксация, арт-терапия. При подборе и применении методик необходимо учитывать степень умственной отсталости.

Анализируя результаты констатирующего эксперимента, мы пришли к выводу, что у детей с умственной отсталостью разный уровень школьной тревожности.

При диагностике детей с умственной отсталостью мы наблюдали сложности с пониманием заданий и объяснением рисунков в проективной методике. В связи с этим более информативной методикой стала методика Филлипса. Нами выявлены факторы, по которым у всех испытуемых выявлен высокий уровень проявления школьной тревожности: «Страх самовыражения», «Страх ситуации проверки знаний» и «Страх не соответствовать окружающим». В ситуации контроля и проверки причинами беспокойства могут быть как плохая подготовленность ребенка к уроку, так и завышенные требования учителя. Когда ребенка беспокоит негативное мнения о себе, тогда он поступает в соответствии с тем, что ждут от него другие люди в ущерб собственным желаниям. Важно выяснить действительные причины беспокойства ребенка и обучить его приемам и методам овладения своим волнением.

#### **Литература:**

1. Демина, Н.С. Диагностика особенностей развития эмоционально-волевой сферы младших школьников с умственной отсталостью / Н.С. Демина, М.В. Бут-Гусаим // Взаимодействие науки и общества: проблемы и перспективы. Сборник статей Международной научно-практической конференции: в 4 частях, 2017. – С. 203.
2. Зинченко, В.П. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – Москва: Астрель АСТ: Хранитель, 2007. – 479 с.
3. Лапш, Е.А. Образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в вопросах и ответах. Направления, формы, и особенности обучения и воспитания. Инструктивно-методические материалы / сост. Е.А. Лапш, Е.В. Шипилова. – Волгоград: Учитель, 2016. – 199 с.
4. Малкова, Е.Е. Возрастная динамика проявлений тревожности у школьников / Е.Е. Малкова // Вопросы психологии. – 2009. – № 4. – С. 24-32.

5. Микляева, А.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция / А.В. Микляева, П.В. Румянцева. – Санкт-Петербург: Речь, 2004. – 248 с.
6. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.
7. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника: Учеб. пособие / С.Я. Рубинштейн. – Москва: Просвещение, 1986. – 192 с.

Психология

УДК:159.99

**кандидат психологических наук, доцент Жуина Диана Валериевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);

**кандидат психологических наук, доцент Яшкова Аксана Николаевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);

**старший преподаватель Алаева Мария Васильевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

### ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ КОНТРОЛЬНО-ИЗМЕРИТЕЛЬНЫХ МАТЕРИАЛОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ\*

*Аннотация.* В статье освещены имеющиеся в современной психологической науке подходы к организации и проведению контроля и оценки уровня обученности субъектов образовательного пространства. В качестве методов исследования применялся аналитический обзор научной и методической литературы, раскрывающий вопросы по организации процесса оценки качества обучения; анализ и обобщение опыта применения контрольно-измерительных материалов и фондов оценочных средств; систематизация и обобщение фактов и концепций. Сформулированные выводы послужат совершенствованию системы оценки качества знаний обучающихся высших учебных заведений.

*Ключевые слова:* мониторинг, оценочные средства, контрольно-измерительные материалы, качество обучения, система высшего образования.

*Annotation.* The article highlights the approaches available in modern psychological science to the organization and conduct of monitoring and evaluation of the level of training of subjects of the educational space. As research methods, an analytical review of scientific and methodological literature was used, revealing questions on the organization of the process of assessing the quality of training; analysis and generalization of experience in the use of control and measuring materials and funds of valuation tools; systematization and generalization of facts and concepts. The conclusions formulated will serve to improve the system of assessing the quality of knowledge of students of higher educational institutions.

*Keywords:* monitoring, evaluation tools, control and measuring materials, quality of education, higher education system.

*\*Исследование выполнено в рамках внутривузовского гранта Мордовского государственного педагогического института имени М.Е. Евсевьева по теме: «Проектирование и разработка компетентностно-ориентированного содержания фонда оценочных средств по направлению подготовки Профессиональное обучение (по отраслям)»*

**Введение.** Модернизация образования в России предполагает решение целого спектра задач, среди которого особое место уделяется оцениванию знаний и достижений обучающегося, проверке результатов обучения в соответствии с требованиями ФГОС, а также усилению внимания к вопросам качества образования. Изменения, происходящие в российской системе образования, усложняют задачи высших учебных заведений страны по выявлению требований потребителей образовательных услуг и предоставлению информации об уровне их качества. Мы полагаем, что независимая оценка качества образования выступает достаточно эффективным компонентом национальной системы обеспечения качества образования, и может быть применена в практике независимого контроля оценки знаний, умений и навыков субъектов образования в высшей школе при условии грамотно подобранных и апробированных материалов контроля уровня сформированности общекультурных и профессиональных компетенций у обучающихся – контрольно-измерительных материалов (КИМ).

В данной статье авторами решается задача – определить эффективность наиболее часто применяемых КИМ в высших учебных заведениях России для оценки качества подготовки студентов вузов. Для этого авторами статьи проанализированы научные труды отечественных исследователей, занимающихся данной проблематикой, обобщен опыт использования основных типов контрольно-измерительных материалов в вузах России, а также на примере практики использования независимого мониторинга оценки знаний, умений и навыков студентов педагогического вуза (МГПИ им. М.Е. Евсевьева, г. Саранск) показана эффективность применения определенных типов контрольно-измерительных материалов.

Проблема оценки знаний и достижений обучающихся на протяжении последних десятилетий остается предметом пристального внимания ученых и практиков. О значимости мониторинговых мероприятий в своих работах пишут В. Зайцев [5], Н.Ш. Никитина [7], Е.И. Прынь [8] и др. При значительном количестве исследований в данной области множество вопросов являются недостаточно решенными.

В ряде современных исследований обсуждается идея использования мониторинговых мероприятий, объясняется их актуальность и востребованность для образовательного процесса, описываются процедуры оценки знаний, но в основном применительно к системе общего и среднего образования. На сегодняшний день в науке и практике предприняты попытки описания методов и алгоритмов проведения мониторинга качества обучения в сфере образования, анализа международного опыта использования результатов национальных мониторингов учебных достижений, автоматизации системы мониторинга качества обучения,

оценки мониторинговых мероприятий отдельных характеристик (например, карьерных компетенций – И.Б. Буянова и Д.В. Жуина [3], личностных и ментальных универсальных учебных действий – А.Н. Яшкова [9], качества речевых навыков и умений – Д.К. Бартош, Н.С. Трухановская [2] и др. Указанные и многие другие исследования имеют огромное значение для теории и практики, но, к сожалению, носят эпизодический характер. По-прежнему наиболее дискуссионным является вопрос о мониторинге знаний и достижений студентов как средстве управления образовательным процессом в высшей школе.

**Изложение основного материала статьи.** Необходимость пересмотра подходов к оценке качества обучения обусловлена с одной стороны – введением новых образовательных стандартов, с другой – ориентацией высшей школы в России на многоступенчатую систему подготовки субъектов образовательной среды. Несмотря на это, к сожалению, методический инструментарий и содержание контрольных процедур в большинстве вузов по-прежнему ориентированы на классическую проверку знаний, умений и навыков. Становится очевидным поиск новых средств и методов измерения результатов получаемого студентами образования.

В настоящее время мониторинг активно используется в различных областях, в том числе в педагогике и психологии. Анализ научной и методической литературы показывает, что под «мониторингом» (от лат. *«monitor»* – напоминающий, надзирающий) понимается некий процесс отслеживания состояния объекта путем непрерывного или периодически повторяющегося сбора данных; система сбора, обработки, хранения и распространения информации о какой-либо системе и отдельных ее элементах, ориентированное на информационное обеспечение управления данной системой, позволяющая судить о её состоянии в любой момент времени и дающая возможность прогнозирования её развития [7].

Мы определяем *мониторинг* как системный целостный процесс, который позволяет отслеживать состояние каких-либо характеристик с целью дальнейшего включения результатов в процесс управления и изменения.

Можно выделить некоторые особенности мониторинга: а) он представляет собой целостную систему действий; б) характеризуется непрерывностью; диагностичностью (существует модели или ряд критериев, с которыми соотносят реальное состояние изучаемого свойства или процесса); информативностью; обратной связью и научностью [5].

Кроме того, можно выделить функции мониторинга:

- ориентация на выявление и оценку уровня знаний, умений и навыков;
- ориентация на активизацию процесса усвоения учебного материала [2].

К объектам мониторинга в образовательной среде высшей школы могут относиться образовательные условия, академическая успеваемость, учебная деятельность обучаемых, развитие личности обучающегося и др. Их изучение осуществляется с помощью различных оценочных средств.

Под оценочными средствами понимается совокупность материалов, измерительных инструментов, форм и процедур, которые используются для измерения и оценки уровня сформированности образовательных результатов.

Разновидностью оценочных средств являются контрольно-измерительные материалы – специально разработанные материалы контроля уровня сформированности общекультурных и профессиональных компетенций у обучающихся, выраженные в количественных и качественных показателях, позволяющие наглядно продемонстрировать степень его знаний, умений и владений [1].

В разработке контрольно-измерительных материалов, как правило, принимают участие:

- разработчики учебной дисциплины (преподаватели вуза и / или работодатели) для возможности осуществления контроля уровня знаний, умений, владений по учебной дисциплине;
- руководители образовательной программы для оценки уровня сформированности комплекса общекультурных и профессиональных компетенций студентов, отраженных в ФГОС ВПО в рамках различных видов мониторинга [8].

Основными принципами разработки контрольно-измерительных материалов учебной программы являются:

- направленность на идентификацию знаний, умений, владений как результат формирования конкретной компетенции;
- соответствие содержания контрольно-измерительного материала виду деятельности студента, подлежащего оценке;
- количественные и качественные показатели [6].

Среди задач контрольно-измерительных материалов можно выделить возможность оценки образовательных достижений и выявления пробелов в знаниях, повышение прозрачности и объективности процедур контроля и оценки, «доказательность» достижения заявленных образовательных результатов.

Контрольно-измерительные материалы обязательно должны соответствовать требованиям:

- валидности / пригодности (качество материала, отражающее способность получать результат, соответствующий поставленной цели);
- надежности (качество материала, отражающее способность во всех сходных случаях получать сходные результаты и меру доверия к полученной оценке);
- системности (качество материала, предполагающее подбор упорядоченных содержательных элементов, связанных между собой определенной иерархией и общей структурой образовательных результатов);
- значимости (в оценочные материалы должны включаться наиболее значимые элементы содержания, отражающие запланированные результаты);
- объективности (качество оценочных процедур, исключающее, насколько возможно, субъективные погрешности в оценке и измерении; обеспечивается максимальной стандартизацией проведения таких процедур) [9].

В качестве контрольных средств могут выступать задания различного плана и характера. Например, тестирование, моделирование различных форм, решение кейсов, портфолио по дисциплине, отчет по практике и др. Они используются в рамках текущего, промежуточного или независимого мониторинга.

Текущий контроль является важным средством повышения уровня знаний студентов по дисциплинам и модулям. Им должны быть охвачены все без исключения студенты, в том числе и не посещавшие аудиторские занятия по уважительным причинам. Основное назначение текущего контроля – определить уровень знаний

студентов, скорректировать формы и методы их самостоятельной работы. Также в ходе текущего контроля формируются умения студентов по систематизации имеющихся у них знаний, их использования в практических ситуациях. Для текущего контроля студентов преподаватели применяют:

- проверку конспектов лекций;
- опросы в ходе групповых занятий;
- текущие контрольные работы;
- дискуссии;
- защиту проектов / практической работы по изучаемым проблемам [4].

Видами промежуточной отчетности являются экзамены, зачеты, аттестация в период межсессионной успеваемости, контрольные работы, предусмотренные учебным планом и рабочей программой; отчеты о результатах выполнения практических работ и др. Подготовка к ним осуществляется в рамках самостоятельной работы студента и требует обязательной устной очной защиты.

Независимый мониторинг знаний обучающихся проводится, как правило, с целью оценки актуальных знаний обучающихся и сформированности у них компетенций. В его реализации принимает участие преподаватели, не осуществляющие ведение соответствующей дисциплины у конкретной группы обучающихся.

Учитывая вышесказанное, с целью выявления эффективности использования контрольно-измерительных материалов в практике оценки знаний, умений и навыков студентов вуза, нами была проведена исследовательская работа на базе Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск). В процессе исследования использованы следующие методы: анализ и обобщение опыта применения контрольно-измерительных материалов и фондов оценочных средств; систематизация и обобщение фактов.

Анализ опыта работы показал, что в педагогическом вузе при проведении различных форм контроля (текущий, промежуточный, независимый) чаще всего применяются контрольно-измерительные материалы следующих вариантов:

1. *Тесты* для проверки знаний, умений и навыков (остаточных знаний) и уровня сформированности компетенций по основным дисциплинам, «ядра» направления подготовки бакалавров и магистров. При разработке дисциплинарных и других тестов используются следующего вида задания: на сравнение; на установление причинно-следственных связей; на определение цели действия процесса; на установление характерных черт, признаков или качеств предметов, явлений; на классификацию предметов, явлений по указанному признаку; на установление значения того или иного явления, процесса; на объяснение, обоснование; на выводы и обобщения.

2. *Контрольная работа* – одна из форм проверки и оценки усвоенных знаний, получения информации о характере познавательной деятельности, уровне самостоятельности и активности обучающихся в образовательном процессе, об эффективности методов, форм и способов учебной деятельности. Различают контрольные работы текущие и итоговые; письменные, графические, практические; фронтальные или индивидуальные.

3. *Метод кейсов* (англ. *case method*, кейс-метод, метод конкретных ситуаций, метод ситуационного анализа) – один из методов проверки знаний и умений. Студентам предоставляется описание реальных образовательных, психологических, социальных и иных ситуаций. Обучающиеся должны исследовать ситуацию, разобраться в сути проблем, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них. Кейсы основываются на реальном фактическом материале или же приближены к реальной ситуации, связанной с применением онлайн инструментов (видео-кейс) в образовании.

4. *Решение учебно-профессиональных задач* как способ проверки знаний. Поставленная задача ориентирует субъект на исполнение. Задача дается в вербальной форме. Формулировка задачи указывает цель и служит критерием, который позволяет судить о приближении к цели. Смысл задачи фиксируется в форме глаголов. Задача включает общую формулировку и детальную, где точно указывается, каким путем можно прийти к требуемому результату. В формулировке задачи содержатся указания на пространственные и временные ограничения, которые должен соблюдать субъект в ходе решения задачи. Продумывание исполнения и оценка сложности задачи субъектом обуславливают план исполнения.

5. *Участие в панельной дискуссии*. Панельная дискуссия – это открытое обсуждение между обучающимися поставленной проблемы. Формат дискуссии подразумевает обмен мнениями по заданной теме, а также получение ответов со стороны эксперта (преподавателя) на интересующие вопросы в рамках темы обсуждения.

6. *Разработка и защита учебного проекта*. Учебный проект – это комплекс поисковых, исследовательских, расчетных, графических и других видов работ, выполняемых студентами самостоятельно с целью практического или теоретического решения значимой проблемы. Данный вид задания позволяет оценить не только академические знания, но и практические умения и навыки.

7. *Портфолио* – способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений студента; отчет по процессу обучения, позволяющий увидеть картину конкретных образовательных результатов, обеспечить отслеживание индивидуального прогресса студента, продемонстрировать его способности практически применять приобретенные знания и умения.

8. *Моделирование ситуаций и их анализ* – практико-ориентированное задание, позволяющее оценить не только знания студента, но и его практические умения и навыки, а так же сформированные компетенции. В моделировании студент демонстрирует какую-либо ситуацию, фрагмент чего-либо.

9. *Анализ конкретных жизненных ситуаций* – разбор ситуаций реальной практики. Данные задания позволяют оценить сформированность компетенций. В них студенты дают общую оценку ситуации, подбирают способы, осуществляют оценку воздействий и т.д.

Указанные варианты контрольно-измерительных материалов используются как независимые оценочные средства во внеаудиторной и аудиторной работе. Они выполняют контролирующую функцию, позволяют оценить первичный уровень «подготовки» студента, а так же управлять образовательным процессом.

Кроме анализа использования основных вариантов КИМ в практике проведения независимого мониторинга знаний и умений обучающихся педагогического вуза, мы провели анализ результатов мониторинговых мероприятий одной из кафедр педагогического вуза за последние три учебных года в период с 2016 по 2019 г. В указанный период кафедра активно участвовала в реализации независимого

мониторинга качества знаний студентов. Преподавателями подготовлены графики проведения независимого мониторинга и контрольно-измерительные материалы по дисциплинам на каждый учебный семестр. Задания, предлагаемые для проведения независимой оценки знаний студентов, являются комплексными и разнообразными по видам и содержанию. Все оценочные средства проходят предварительную экспертизу на предмет соответствия учебной дисциплине, отражения ее полноты и практико-ориентированности, а также утверждаются на заседании кафедры и рекомендуются к использованию для независимой оценки знаний обучающихся по конкретным дисциплинам. В среднем в течение каждого учебного года проводилось от 15 до 35 мониторинговых мероприятий разного уровня. По итогам мониторинговых мероприятий осуществляется анализ результатов, подготовка аналитического отчета и системы корректирующих мероприятий.

Так, проанализировав результаты независимого мониторинга студентов одного и того же курса за период их обучения в педагогическом вузе с 2016 по 2019 гг., нами был сделан вывод о том, что в 2016-2017 уч. году студенты первого курса по итогам проведения независимого мониторинга оценки знаний, показали 88,3 % абсолютной, и 63,1% качественной успеваемости. За период 2017-2018 уч. года студенты той же группы показали 90% абсолютной, и 65% качественной успеваемости. Те же обучающиеся в 2018-2019 уч. году повысили уровень успеваемости, показав 94,6% абсолютной, и 86,7% качественной успеваемости.

**Выводы.** Таким образом, проведенный анализ наиболее часто применяемых вариантов контрольно-измерительных материалов в высшей школе (на примере МГПИ им. М.Е. Евсевьева) показал, что преподаватели вуза чаще всего используют при проведении процедуры независимого мониторинга такие КИМ, как: тест, контрольная работа, кейсы, учебно-профессиональные задачи, панельная дискуссия, защита проекта, портфолио, моделирование и анализ ситуаций.

Кроме того, анализ результатов независимых мониторинговых мероприятий, проводимых со студентами первого курса за период с 2016 по 2019 гг. дает основание говорить об изменении показателей абсолютной и качественной успеваемости студентов за период обучения (в сторону их увеличения), что, безусловно, подтверждает эффективность применяемых контрольно-измерительных материалов.

Полученные данные демонстрируют качественное изменение показателей абсолютной и качественной успеваемости студентов за период обучения, к тому же системный контроль со стороны преподавателя и независимый мониторинг кафедры позволяют не только отслеживать уровень готовности студента, но и позволяют стимулировать его активность, совершенствовать контроль за качеством знания.

С учетом обозначенных в статье результатов можно выделить ряд проблем и перспективных направлений, требующих дальнейшего рассмотрения:

– увеличение вариантов контрольно-измерительных материалов и оценочных средств для измерения знаний и компетенций обучающихся;

– углубление и расширение некоторых идей, изложенных в статье, связанных с использованием контрольно-измерительных материалов и фонда оценочных средств на практике.

Предложенные и описанные контрольно-измерительные материалы позволяют осуществить оценку динамики индивидуального продвижения обучающегося, уровня освоения им учебного материала, с учетом полученных результатов усовершенствовать систему подготовки студентов к практической деятельности и др. Они могут быть использованы на разных этапах образовательного процесса (обучающий, контрольный), могут выступать в качестве оценочных средств как при текущем, так при промежуточном и независимом мониторинге.

Материалы статьи могут быть полезны для педагогов образовательных организаций. Результаты исследования можно использовать в ознакомительных целях, при планировании и организации работы по оценке знаний обучающихся.

#### **Литература:**

1. Алаева М.В. Использование инновационных образовательных технологий в рамках учебного курса «Общепсихологический практикум» // Концепт. 2017. Т 7. С. 1-2.
2. Бартош Д.К., Трухановская Н.С. Мониторинг и оценивание качества речевых навыков и умений школьников в процессе филологической подготовки // Гуманитарные науки и образование. 2016. № 3(27). С. 12-15.
3. Буянова И.Б., Жуина Д.В. Методы оценки карьерных компетенций студентов педагогического вуза // В мире научных открытий. 2012. № 4.1 (28). С. 171-186.
4. Жуина Д.В. Технологии сопровождения процесса становления профессиональной карьеры студента педагогического вуза // Акмеология: научно-практический журнал. 2012. № 1 (41). С. 31-35.
5. Зайцев В. Мониторинг как способ управления качеством обучения // Народное образование. 2002. № 9. С. 83-92.
6. Никитина Н.Ш. Технология непрерывной аттестации студентов как элемент системы мониторинга качества образования в вузе: опыт Новосибирского государственного технического ун-та // Унив. упр.: практика и анализ. 2003. № 5-6. С. 84-88.
7. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М.: Большая рос. энцикл., 2002. 528 с.
8. Прынь Е.И. О структуре и функциях педагогического мониторинга // EUROPEAN SOCIAL SCIENCE JOURNAL. 2017. № 1. С. 301-307.
9. Яшкова А.Н. Мониторинг личностных и метапредметных универсальных учебных действий на этапе поступления ребенка в школу // Научный потенциал. 2013. № 3(12). С. 74-77.

УДК: 159.9

доцент кафедры практической и специальной психологии Зиновьева Людмила Васильевна  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет» (г. Новосибирск)

## РОЛЕВЫЕ ДИСПОЗИЦИИ КАК ИНДИКАТОРЫ СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТИРОВАННОСТИ ПОДРОСТКОВ

*Аннотация.* В статье представлены результаты исследования специфики структуры ролевых диспозиций подростков, которые выступают индикаторами социальной дезадаптированности. Обсуждаются полученные в результате исследования взаимосвязи между ролевыми диспозициями и уровневыми характеристиками социальной дезадаптированности подростков. Приводится содержательный анализ интегративных характеристик структурной организации ролевых диспозиций подростков.

*Ключевые слова:* ролевые диспозиции, подростки, социальное взаимодействие.

*Annotation.* This article examines indicators of social disadaptation in adolescents. Relations between role dispositions and social disadaptation scale are discussed. Analyses revealed that differences in role dispositions structure were related to the level of social disadaptation among participants. The role structure coherence increases with increasing social adaptability level. Findings are discussed with respect to personal and role model aspects of identity development.

*Keywords:* role dispositions, adolescents, social interaction.

**Введение.** Интерактивное пространство современного общества продиктовано существенной трансформацией социальных требований и ожиданий, наряду с информационной турбулентностью и фрагментарностью межличностных отношений. Согласно данным мировой статистики ежегодно отмечается прирост пользователей интернет и социальными сетями [6]. Отечественный цифровой рынок неотрывно следует в направлении глобальных трендов. Анализ данных 2018 года показал, что российских пользователей социальных сетей стало на 9 миллионов больше по сравнению с предыдущим годом. При этом среднестатистический россиянин ежедневно находится в интернет сети 6,5 часов. Получение информации обеспечивается электронными девайсами. Вместе с тем интерес и потребность живого общения вытесняется виртуальной коммуникацией. Острота исследуемой проблемы указывает на то, что подростки наиболее подвержены влиянию информационных психологических тенденций, в том числе связанных с вопросами раннего сексуального просвещения и гендерного самоопределения, проблемами межличностных отношений и ущемления прав и свобод. Это транснациональная проблема современности. Подростающее поколение выступает транслятором специфической субкультуры, пропаганды современного отношения к ценностям, традициям, нормам и культуре общества. Вместе с тем, свойственные в подростковом возрасте стремление к самоутверждению, оппозиционные установки по отношению к окружающим взрослым детерминируют инкогерентный характер социально-ролевых интеракций и внутриличностные конфликты, что провоцирует манифестации девиантного поведения. Несмотря на многочисленность отечественных и зарубежных исследований по указанной проблематике, характер диспозиций личности, выступающих в качестве детерминант социального поведения, остается наименее изученным. В частности, не раскрываются аспекты ролевых диспозиций, сформированных в процессе индивидуального социального опыта, которые, наряду с другими известными детерминантами, могут составлять структуру девиантной интерактивной направленности подростков. В большинстве исследований в отечественной литературе отсутствует как таковой анализ структурной организованности ролевых диспозиций, причем, не всегда представлена специфика. Таким образом, цель настоящего исследования сфокусирована на изучении социально-психологических характеристик в структуре ролевых диспозиций, а также на тех структурных связях, которые выступают предикторами, индикаторами девиантной интерактивной направленности подростков. Соответственно понимание природы структурной организованности ролевых диспозиций позволит выделить факторы риска для профилактики девиантных форм поведения.

**Изложение основного материала статьи.** Понимание ролевых диспозиций сосредотачивается на интеграции основных понятий ролевого подхода и диспозиционной концепции [1]. В частности понятий роли как совокупности выполняемых социальных ожиданий и диспозиционного поведения, рассматриваемого как готовность личности на основе ее социального опыта к оценке ситуации и способу поведения, детерминированная реализацией потребностей, интересов и установок. Таким образом, ролевые диспозиции представляют собой компоненты ролевого взаимодействия, которые, наряду с другими известными факторами, детерминируют трансляцию ролевых моделей, усвоенных в процессе индивидуального социального опыта по мере расширения границ общения [3].

В исследовании Н. Busch, F. Kiessling et al. изучается связь между формированием эго-идентичности и саморегуляцией (диспозицией контроля действий) с использованием метода ретроспективной оценки семейных отношений в детстве. Анализ показал, что связь раннего семейного контекста и формирования личности зависит от диспозиционной направленности. Согласно полученным данным, наличие семейных конфликтов в детском возрасте не являлось препятствием для успешного формирования личности респондентов, ориентированных на действие (диспозиция действия). С другой стороны, испытуемые с ориентацией на состояние (диспозиция контроля действия), продемонстрировали данные, которые позволили предположить, что благоприятный эффект в отношении формирования их эго-идентичности основан на позитивном семейном климате в детстве [7, 9].

Э. Эриксон [5], высказывая идеи об интегрированности личностных структур в подростковом возрасте, в рамках эпигенетической теории определяет понятие эго-идентичности как субъективное чувство непрерывной самоидентичности, созидательная поляриность восприятия себя другими и самовосприятия. Автор выделяет восемь известных стадий развития, которые детерминированы эпигенетическим принципом и универсальны для каждого человека вне зависимости от общества, в котором он живет. Согласно предложенной теории переход от одной стадии к следующей сопровождается нуклеарным конфликтом, опыт переживания которого, характеризует различные варианты его преодоления. Вместе с тем ведущим на стадии подросткового возраста и ранней юности выступает конфликт идентичности против смешения ролей. То есть,



сопоставление сложившихся представлений подростка о себе и каким его видят другие, смена экспектаций относительно новой роли, изменение доли автономности, самостоятельности и самоконтроля. В процессе последовательного расширения границ социального взаимодействия и накопления индивидуального опыта формируются аттитуды для интеграции в эго-идентичности, устанавливаются модальности социальной жизни (особый стиль поведения).

В рамках нашего исследования в соответствии с целью было осуществлено комплексное изучение ролевых диспозиций в аспекте критериального содержания, включающего параметры в плане взаимоотношений с социальной средой и в плане ориентаций в выборе стратегий социального поведения. При этом первый рассматривается в полусе *включенность / изолированность в системе межличностных отношений* и отражает позицию субъекта в структуре эмоциональных межличностных отношений, его установки, готовность к изменениям в соответствии с требованиями внешней социальной ситуации, способность к самоконтролю. Второй раскрывается в полусе *просоциальность / маргинальность ориентации личности в выборе стратегий социального поведения* и представляет направленность субъекта в условиях межличностного взаимодействия, готовность принять значимые нормы социальной среды, просоциальные тенденции.

Для изучения рассматриваемых критериев применялся следующий диагностический инструментарий: методика диагностики социально-психологической адаптации Роджерса-Даймонд; методика определения социометрического статуса Дж. Морено; методика диагностики установок, поведения и методов воспитания родителей, как видят их подростки, адаптирована Л.И. Вассерманом, И.А. Горьковой, Е.Е. Ромициной; методика измерения локуса ролевого конфликта П.П. Горностая; методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению, разработанная Вологодским центром гуманитарных исследований и консультирования «Развитие»; методика диагностики интерактивной направленности личности Н.Е. Щурковой в модификации Н.П. Фетискина; методика оценки психосоциального профиля личности Ю.М. Перевозкиной, Л.В. Панышиной, О.О. Андронниковой, Н.В. Дмитриевой.

Достоверность результатов исследования обеспечивалась применением математико-статистических процедур обработки данных в соответствии с целью и задачами исследования. Выборку исследования составили учащиеся девятих классов в возрасте 14-15 лет, в количестве 231 человек (117 девушек и 114 юношей). *На первом этапе* осуществлялось выявление компонентов склонности к девиантному поведению в подростковой группе и расчет для каждого испытуемого значений по интегральным факторам при помощи эксплораторного факторного анализа с вращением Varimax-нормализованное. *На втором этапе* проводилось вычисление предикторов и оценка их вклада ( $p \leq 0,05$ ) в интегральные факторы склонности к девиантному поведению в подростковой группе с использованием пошаговой множественной регрессии. *Третий этап* предполагал распределение выборки испытуемых на три группы с использованием кластерного анализа по трем методикам определения склонности к девиантному поведению. Оценка достоверности распределения на три группы (ANOVA,  $p \leq 0,05$ ). Изучение взаимосвязи показателей структурных компонентов ролевых диспозиций склонности к девиантному поведению (на трех подгруппах,  $p \leq 0,05$ ). Расчет индексов когерентности структуры (ИКС), дивергентности структуры (ИДС), организованности структуры (ИОС). Оценка динамики индексов в зависимости от уровня склонности к девиантному поведению подростков. Определение гомогенности / гетерогенности матриц интеркорреляций с использованием метода экспресс- $\chi^2$  (А.В. Карпов, А.А. Карпов) [2, 4]. Оценка значимости различий интегральных факторов в зависимости от возрастного- и поло-ролевой когерентности ( $p \leq 0,05$ ) с использованием параметрического критерия t-Стьюдента для независимых групп.

По результатам исследования были выявлены существующие взаимосвязи между ролевыми диспозициями и уровневными характеристиками склонности подростков к девиантному поведению. Ролевые диспозиции склонности подростков к девиациям на структурном уровне характеризуются дезинтегрированностью и рассогласованностью структурной организации. При этом дезинтегрированность свидетельствует о фрагментарности представлений о ролевом диапазоне и выражается в разорванности и неустойчивости связей между ролевыми диспозициями и социальными ожиданиями или экспектациями. В свою очередь рассогласованность позволяет говорить о том, что усвоенные на более ранних этапах ролевые установки, теперь отвергаются, они не являются личностно значимыми для подростка. Ролевые диспозиции инкогерентны возрасту – стремление к реализации более взрослых ролей, наряду с социальной незрелостью. Содержательный анализ интегративных характеристик структурной организации ролевых диспозиций демонстрирует, что по мере роста уровня склонности к социальной девиации наблюдается снижение интегративных эффектов ролевых диспозиций. Иными словами, интегративные эффекты в данном контексте объясняют такой конструкт, что недостатки усугубляют друг друга, и сумма этих недостатков выходит за пределы простой совокупности, определяя синергетические эффекты с отрицательным значением.

С точки зрения содержательного объяснения связей между параметрами структурной организации ролевых диспозиций подростков с различным уровнем склонности к девиантному поведению обозначим наиболее показательные согласно полученным данным. Частным и отличительным при низкой склонности выступает положительная взаимосвязь между социометрическим статусом и установкой «позитивный интерес» в родительской модели поведения. Это может свидетельствовать о том, что установки и модели поведения, усвоенные в семье, транслируются и реализуются подростком в других сферах социального взаимодействия. В частности, проявление искреннего интереса и поддержки, усвоенные как установки в родительской модели поведения, обеспечивают более высокий статус подростка в условиях малых контактных групп. Частным и отличительным при высокой склонности, наряду с другими, выступают роли «ребенок», «мать», «старуха» и социометрический статус во взаимосвязи с установкой «враждебность» в родительской модели поведения. Выявленные индикаторы дают основания полагать, что преимущественно восприятие подростком социального окружения осуществляется посредством враждебно-отвергающей родительской установки, что свидетельствует о рассогласованности и дезинтегрированности диспозиционно-ролевой структуры, реализуемой в условиях малых контактных групп. Общим для всех групп является роль

<sup>3</sup> Пат. 2625284 Российская Федерация, МПК А 61 М 21/00. Способ оценки психосоциального профиля личности / Перевозкина Ю.М., Панышина Л.В., Андроникова О.О., Дмитриева Н.В.; заявитель и патентообладатель ФГБОУ ВПО Новосибирский государственный педагогический университет. № 2016105668; заявл. 18.02.2016; опубл. 12.07.2017, Бюл. № 20. 2 с.

«трикстер» с установкой «враждебность» в родительской модели поведения. Таким образом, обсуждаемые показатели отражают характер преобразований, свойственных подростковому периоду, выражающийся негативизмом, обостренным стремлением к независимости и самоутверждению, детерминируя специфику интеграции ролей усвоенных в процессе индивидуального социального опыта с расширяющейся принадлежностью к значимым социальным группам и контекстам.

**Выводы.** Результаты проведенного исследования демонстрируют, что одним из ключевых показателей социальной дезадаптированности подростков выступает мера интегрированности структурной организации ролевых диспозиций. Индекс интегрированности ролевой структуры увеличивается по мере уменьшения дезадаптированности и наоборот уменьшается при увеличении дезадаптированности. При этом, выраженные уровни социальной дезадаптированности это не просто следствие механического объединения девиации, а следствие их комплексирования, синтезирования, когда одно усугубляет другое. Таким образом, интеграция приобретает значение, выходящее за рамки простой аддитивности ролевых идентификаций.

#### **Литература:**

1. Зиновьева Л.В., Гаджиева Ю.П. Особенности ролевой направленности юношей в зависимости от вида образовательной организации // Вестник педагогических инноваций. 2018. № 1 (49). С. 69-76.
2. Карпов А.В. Психология деятельности. В 5 т. Т. II: Структурная организация. М: РАО, 2015. 408 с.
3. Перевозкина Ю.М., Зиновьева Л.В. Структура ролевой социализации // Социокультурные проблемы современного человека: сборник материалов V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Новосибирск, 17-18 мая 2018 г.); ФГБОУ ВО «НГПУ». Новосибирск, 2018. С. 206-214.
4. Чемякина А.В., Перевозкина Ю.М., Карпов А.В., Карпов А.А. Структурные закономерности рефлексивной детерминации управленческой деятельности в образовательном пространстве // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2018. Т. 8. № 5. С. 209-228.
5. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М: Флинта: МПСИ: Прогресс, 2006. 352 с.
6. Global Digital Statshot report [Electronic resource]. URL: <https://wearesocial.com/> (дата обращения 04.09.2019).
7. Hofer J., Chasiotis A., Kiessling F. & Busch H. Quality of Familial Relations in Childhood and Ego Identity Formation: The Moderating Influence of Dispositions of Action Control // Identity. 2006. Vol. 6(2). P. 117-140. [Electronic resource]. URL: [https://doi.org/10.1207/s1532706xid0602\\_1](https://doi.org/10.1207/s1532706xid0602_1) (дата обращения: 25.08.2019).
8. Monk D., Ricciardelli L.A. Three dimensions of the male gender role as correlates of alcohol and cannabis involvement in young Australian men // Psychology of Men and Masculinity. 2003. Vol. 4 (1). P. 57-69.
9. Whitbourne S.K., Sneed J.R. & Skultety K.M. Identity Processes in Adulthood: Theoretical and Methodological Challenges // International Journal of Theory and Research. 2009. Vol. 2(1). P. 29-45. [Electronic resource]. URL: [https://doi.org/10.1207/S1532706XID0201\\_03](https://doi.org/10.1207/S1532706XID0201_03) (дата обращения: 26.08.2019).

**Психология**

**УДК 159.97**

**магистрант кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии Ихлазов Гаджимурад Ибрагимович**  
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет (г. Махачкала);  
**магистрант кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии Меджидова Саида Гаджимурадовна**  
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет (г. Махачкала);  
**кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной психологии и социальной работы Рамазанова Разият Магомедовна**  
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет (г. Махачкала)

### **ХАРАКТЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ (ПОДРОСТКОВЫЙ ВОЗРАСТ)**

*Аннотация.* В статье проведен анализ характерных особенностей девиантного поведения детей с нарушением зрения в подростковом возрасте. Методология исследования - анализ научной литературы по заданной проблеме, а также практического отечественного опыта. Научная новизна статьи заключается в демонстрации теоретических и практических данных, актуальных на данный момент.

*Ключевые слова:* особенности, девиантное поведение, дети, нарушение зрения, подростки.

*Annotation.* The article analyzes the characteristic features of the deviant behavior of children with visual impairment in adolescence. The research methodology is an analysis of the scientific literature on a given problem, as well as practical domestic experience. The scientific novelty of the article is to demonstrate the theoretical and practical data that are relevant at the moment.

*Keywords:* features, deviant behavior, children, visual impairment, adolescents.

**Введение.** Социальные изменения внутри страны приводят к изменению у населения привычек, изменению устоев и ценностей. Дети при нахождении в подростковом возрасте наиболее подвержены психологическим стрессам. Эти стрессы провоцируются условиями окружающего мира. Ситуация может усугубиться, если у подростка имеется хроническое заболевание органов зрения [1, 4, 8, 9].

Девиантное поведение подростков - это их ответная реакция на вызовы, которые им бросает окружающий мир. Этот мир особенно жесток для детей с нарушениями зрениями, поскольку над ними могут смеяться сверстники, подвергать их насилию и т.д. Проблема девиантного поведения наиболее характерна для подросткового возраста.

В этот период времени подростки часто становятся участниками конфликтов, нарушают дисциплину при прохождении обучения. Ненормативное поведение может нести серьезную опасность для ребенка и общества в целом. Дело в том, что список вариаций ненормативного поведения расширился. В частности, этому способствовало развитие интернет-технологий.

**Изложение основного материала статьи.** Когда мы говорим о подростках с нарушениями зрения, то чаще всего их ненормативное поведение сводится к совершению асоциальных действий и манипуляций, направленных на нанесение вреда самому себе. Серьезное влияние на особенности девиантного поведения у подростков оказывают такие факторы, как образ жизни, генетическая предрасположенность к психическим заболеваниям и т.д. [2].

К сожалению, психолого-педагогическая коррекция девиантного поведения у подростков может быть применена только при условии, что ребенок с нарушениями зрения проходит обучение в специализированном заведении. Когда же речь идет об обычной школе, то проблема остается таковой только для самого подростка и его родителей. Для подростков с нарушениями зрения характерно несколько типов ненормального поведения. Во-первых, речь идет о девиантном поведении и проявлении тех или иных особенностей психики и эмоционального настроения. Во-вторых, речь идет о противоправном поведении, когда подростки в условиях общества идут на совершение противоправных действий.

В-третьих, речь может идти о криминальном поведении, когда в ответ на неприятие обществом подросток решает мстить, не осознавая тяжесть совершаемого им преступления. Девиантное поведение подростков выходит за рамки нормального поведения в обществе. В результате проявления подростком ненормального поведения он оказывается в изоляции, встает на путь социальной дезадаптации и без получения квалифицированной поддержки рискует попасть на принудительное лечение [5, 7].

Как отмечают специалисты, чаще всего признаки девиантного поведения у подростков с нарушениями зрения проявляются в ситуации, когда за ними не осуществляется необходимого нормативного контроля. Девиантное поведение подростка будет развиваться до тех пор, пока подросток не примет ценности общества и не осознает, что он тоже их может достичь, несмотря на имеющиеся проблемы со здоровьем. Выделим несколько особенностей девиантного поведения у подростков с нарушениями зрения.

Во-первых, речь идет о ситуации с отвержением подростком социальных стандартов. В этой ситуации подросток может пойти на совершение любых действий, которые не согласованы с действующими правилами и законами. Во-вторых, речь может идти о порицании обществом тех или иных действий подростка в силу его воспитания и особенностей развития. Подросток, страдающий проблемами со зрением, будет совершать действия, которые критикуются обществом, будет обосновывать это своим заболеванием. В-третьих, речь может идти о деструктивном поведении. К примеру, подросток, полностью лишившийся зрения, из-за невозможности навредить кому-то другому может заниматься собственным членовредительством. Такое поведение способно нанести серьезный урон для личности.

Наконец, речь может идти о периодически повторяющихся действиях. В частности, подросток с нарушением зрения может совершать карманные кражи у членов своей семьи, ощущая свою безнаказанность за совершенное преступление.

Кроме того, подростки с проблемами зрения могут приходить проявлять признаки социальной дезадаптации. Это обусловлено характером их заболевания. Даже с любым поведением, которое будет выходить за рамки принятых устоев в обществе, подросток будет подвергаться критике, а его процессы дезадаптации лишь усилятся. Примечательно, что характер проявления девиантного поведения во многом зависит от конкретного возраста ребенка и его пола. Считается, что девочки-подростки наиболее склонны к самобичеванию, а мальчики-подростки наиболее склонны к совершению краж. Девиантное поведение у подростков может проявляться в той или иной форме. Все может начинаться с проявления индивидуализированного мышления, тогда мы подразумеваем мягкие отклонения в поведении подростка. Когда же речь идет о социальных патологиях, то здесь подразумеваются более серьезные формы девиантного поведения, к примеру, пьянство [5].

Некоторые исследователи считают одной из форм девиантного поведения такую, при которой подросток нарушает установленную дисциплину, к примеру, регулярно опаздывает на учебу или прогуливает уроки. При общении со сверстниками и взрослыми подросток с проблемами со зрением может вести себя точно также, как и одноклассники.

К примеру, он может проявлять агрессию по отношению к педагогам. Для девиантных подростков наиболее характерны нарушения эмоционального плана. Речь идет об импульсивности и вспыльчивости, провоцировании на конфликт окружающих и т.д.

Такие подростки часто пребывают в состоянии тревожности из-за опасений по вопросу собственного устройства жизни в будущем. Обратимся к перечню наиболее встречаемых форм девиантного поведения и его особенностей у подростков с нарушениями зрения. Так, среди этой группы подростков довольно часто встречается суицидальное поведение. Дело в том, что такие подростки испытывают проблемы не только в обществе, но и в быту. Если у них не получается привыкнуть к особенностям своего участия в быту, они могут впадать в депрессивные состояния и даже задумываться о совершении суицида.

Другая часто встречаемая форма девиантного поведения у подростков с нарушениями зрения — это вандализм. Причиной этого явления опять же являются проблемы, связанные с адаптацией в социуме. Насмешки со стороны сверстников, порицание результатов успеваемости могут провоцировать приступа агрессии. На предметах быта подросток выплескивает свой гнев [6].

Куда реже среди подростков из этой категории случаются побеги из дома. Побег из дома может совершить подросток, который имеет плохое зрение, но способен самостоятельно передвигаться и ориентироваться в городе. Причина этого явления заключается в конфликтах с окружающими и в том, что определенные представители общества могут не принимать подростка с его отклонениями в состоянии здоровья.

**Выводы.** Как показали наши наблюдения и анализ психолого-педагогической литературы, подростки с признаками девиантного поведения часто пребывают в состоянии психологической изоляции из-за трудностей выстраивания коммуникаций и совместной работы в силу специфики заболевания. Более того, подростки с признаками девиантного поведения часто имеют низкий уровень социализации, это опять же обусловлено имеющимся у них заболеванием. Они могут отставать в развитии от своих сверстников, не иметь достаточного опыта в нравственном поведении.

Из-за имеющихся проблем со зрением эти подростки могут неправильно трактовать общественные ценности, иметь низкую самооценку. У девиантного поведения подростков с нарушениями зрения есть свои причины. В частности, это могут быть социальные и морально-этические причины.

Из-за проблем со зрением подросток, как правило, находится в составе малой социальной группы, возможность приобщения подростка к общим моральным ценностям формирует у него неправильное представление о жизни общества. В результате этого создаются предпосылки для проявления признаков девиантного поведения. Социальная адаптация подростков также обусловлена биологическими факторами. В данном случае мы подразумеваем наличие у подростка проблем со зрением.

Для работы с данной категорией подростков и профилактики у них девиантного поведения необходимо создать особые социально-педагогические и бытовые условия.

#### **Литература:**

1. Багдужева К.Г., Гаджиева Д.П., Гасанова С.С., Гаджимагомедова Т.Г. Сопровождаемое трудоустройство инвалидов и лиц с ОВЗ // Успехи современной науки и образования. 2017. № 3. С. 17-19.
2. Василюк Ф.Е. Психология переживания. - М., 2014.
3. Гулевич О.А. Структура правосознания и поведение в правовой сфере // Психологические исследования: электрон. науч. журн. - 2017. - № 5 (7).
4. Денискина, В.З. Образовательные потребности детей с нарушением зрения / В.З. Денискина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2013. № 6. С. 4-14.
5. Еникеева Д.Д. Как предупредить наркоманию и алкоголизм у подростков: Учебное пособие. - М.: Издательский центр «Академия», 2016.
6. Ильин О.Ю. Правосознание: постнеклассическое правопонимание и личностная проекция: дисс. ... канд. филос. наук. - Тверь: Изд-во Тверского государственного технического университета, 2016. - 198 с.
7. Кесельман Л. Социальные координаты наркотизма. - СПб.: Изд-во Института социологии, 2015.
8. Маллаев Д.М. Игры для слепых и слабовидящих: Орг. и методика проведения / Д.М. Маллаев. - М.: Сов. спорт, 1992. - 94 с.
9. Тупоногов, Б.К. Организация коррекционно-педагогического процесса в школе для слепых и слабовидящих детей / Б.К. Тупоногов. М.: ВЛАДОС, 2013. 223 с.

## **Психология**

### **УДК 159.97**

**магистрант кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии Меджидова Саида Гаджимурадовна**

ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет (г. Махачкала);

**магистрант кафедры коррекционной педагогики и**

**специальной психологии Ихлазов Гаджимурад Ибрагимович**

ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет (г. Махачкала);

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной**

**психологии и социальной работы Рамазанова Разият Магомедовна**

ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет (г. Махачкала)

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЛАБОВИДЯЩИХ И НЕЗРЯЧИХ ДЕТЕЙ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

*Аннотация.* В статье представлены цели и задачи работы специалистов по сопровождению слабовидящих и незрячих детей в условиях общеобразовательной школы, рассматриваются процессы адаптации образовательной среды для слабовидящего школьника в инклюзивном классе, организации учебной деятельности слабовидящего школьника, а так- же представлены основные направления коррекционной работы по интеграции слабовидящего учащегося в школьное сообщество.

*Ключевые слова:* нарушение зрения, психолого-педагогическое сопровождение, ОВЗ, интеграция в образовательный процесс, инклюзивное образование.

*Annotation.* The article presents the goals and objectives of the work of specialists to support visually impaired and blind children in a comprehensive school, examines the processes of adapting the educational environment for a visually impaired student in an inclusive class, organizes the educational activities of a visually impaired student, and also presents the main directions of correctional work for the integration of a visually impaired student to the school community

*Keywords:* visual impairment, psychological and pedagogical support, disabilities, integration into the educational process, inclusive education.

**Введение.** В системе общего и специального образования происходит смена образовательной парадигмы, содержание образования обогащается акцентом на индивидуализацию образовательных программ обучающихся в соответствии с их индивидуальными потребностями и возможностями. В этой связи одной из актуальных проблем является организация психолого-педагогического сопровождения слабовидящего учащегося в инклюзивном классе.

В процессе образования слабовидящих детей необходимо обращать внимание на:

- обеспечение специальных санитарно-гигиенических условий обучения;
- использование специальных методов, приемов и средств обучения;
- осуществление коррекционной направленности обучения и воспитания слабовидящих школьников;
- необходимость их сопровождения специалистами (логопедами, дефектологами и др.) [1, 2, 4].

Данные методические рекомендации направлены на помощь специалистам в организации сопровождения школьников с нарушениями зрения в условиях общеобразовательной школы.

Цель работы специалистов сопровождения – педагога-психолога, дефектолога, тьютора, заключается в максимальном раскрытии потенциала личности слабовидящего школьника с учетом его специфических и индивидуальных особенностей развития.

Для достижения обозначенной цели необходимо решить следующие задачи:

- 1) создать условия для успешного обучения слабовидящего ребенка и развития его познавательной сферы;

2) создать условия для его интеграции и психологической адаптации к процессу обучения в общеобразовательном классе.

Перечисленные задачи решаются с помощью:

- разработки и реализации индивидуальной образовательной программы;
- адаптации учебного пространства: рабочего места, места отдыха и других мест, где бывает школьник с ограниченными зрением;
- использовании в обучении специальных методических приемов, средств и форм обучения;
- опоры на внутренние ресурсы учащегося, дозировании нагрузки и адаптации учебного материала [5, 6].

**Изложение основного материала статьи.** Закономерности психического развития детей с нарушениями зрения те же, что и для детей с сохранным зрением. Чтобы правильно организовать сопровождение школьника с нарушениями зрения необходимо, прежде всего, выявить какие параметры его психолого-педагогического статуса соответствуют норме возрастного развития, а какие – «запаздывают». Для этого можно использовать таблицу с параметрами психолого-педагогического статуса школьника, что позволит выделить те параметры в развитии слабовидящего ученика, для формирования которых он нуждается в организации психолого-педагогической помощи [4].

Вопросом изучения развития детей дошкольного возраста с нарушениями зрения занимались известные тифлопедагоги М. И. Земцова, С.А. Хрусталева, М.С. Певзнер, Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева и другие.

Дети, имеющие нарушения зрения представляют очень разнообразную, большую группу как по характеристике их состояния зрения, так и по условиям социального развития и происхождению заболевания.

Характер и глубина поражения зрительного анализатора определяет ведущий путь познания внешнего мира, полноту и точность восприятия образов внешнего мира, сказывается так же и на развитии всей сенсорной системы ребенка и на его психическом развитии.

Нарушение зрения является первичным дефектом. Он предопределяет в первую очередь успешность развития зрительного восприятия, функции тесно с ним связанной, которое называется по мнению Л.С. Выготского, вторичным признаком. В специальной психологии и педагогике в дальнейшем чаще стали обозначать вторичные дефекты как вторичные отклонения, которые проявляются в становлении каждой психической функции ребенка, причем специфичность их недоразвитости по мере отдаления от первичного дефекта (нарушения зрения) уменьшается [3, 8].

Важнейшим фактором для возникновения различных вторичных отклонений является фактор социальной депривации, то есть лишение возможности полноценного общения с внешним миром. При отсутствии организованных специально занятий на психолого-педагогическую коррекцию недостатков зрительной ориентации могут наблюдаться некоторые вторичные отклонения в развитии личностной, эмоциональной и познавательной сфер ребенка с патологиями зрения.

Таким образом, у школьников с нарушениями зрения наблюдаются особенности в развитии познавательной, эмоциональной и личностной сфер, что может осложнить процесс его адаптации, обучения и интеграции в школьное сообщество.

Помощь ученику с нарушениями зрения в инклюзивном классе должна включать в себя следующие направления.

1. Адаптация образовательной среды, которая заключается в организации рабочего места в соответствии со зрительными возможностями школьника, в освоении им пространства образовательного учреждения.

Специфика обучения и воспитания слабовидящих учащихся проявляется в следующем: дозирование учебных нагрузок, применение специальных форм и методов обучения, использование оригинальных учебников и наглядных пособий, а также оптических и тифлопедагогических устройств, расширяющих познавательные возможности детей, правильная организация рабочего места ученика. Адаптация образовательной среды для слабовидящего школьника в инклюзивном классе заключается в осуществлении определенных гигиенических рекомендаций в соответствии с состоянием зрения ученика. К ним следует отнести следующие: наличие очков или линз, место посадки, освещенность, номер шрифта, рациональная зрительная нагрузка, обеспеченность вспомогательными средствами оптической коррекции [1, 3, 4, 7].

2. Организация учебной деятельности ребенка:

- адаптация учебной программы;
- подбор методов и средств обучения ученика с особыми образовательными потребностями в целях эффективного усвоения им учебного материала.

Обучение школьника с нарушениями зрения осуществляется в соответствии с программой, рекомендованной психологомедико-педагогической комиссией (ПМПК), но слабовидящий ученик с серьезными нарушениями зрения нуждается в осуществлении коррекционной работы по преодолению вторичных отклонений в образовательном процессе. Коррекционная направленность обучения слабовидящего школьника в инклюзивном классе предусматривает подбор методов и средств обучения в соответствии с его зрительными возможностями и особенностями психофизического развития.

Б.К. Тупоногов выделил 4 группы специальных приемов, обеспечивающих коррекционную направленность методов обучения данной категории учащихся.

1 группа – приемы, обеспечивающие доступность информации для слепых и слабовидящих учащихся.

2 группа – специальные приемы организации обучения.

3 группа – логические приемы переработки информации.

4 группа – приемы использования тифлотехнических специальных приборов и оборудования [8].

3. Интеграция слабовидящего учащегося в школьное сообщество:

- формирование социально-адаптивных умений на основе развития представлений о своих возможностях и ограничениях;
- овладение навыками коммуникации и взаимодействия с другими людьми в разных ситуациях общения;
- осмысление и дифференциация окружающего мира.

Можно выделить следующие направления коррекционной работы, реализация которых поможет специалистам сопровождения организовать благоприятную интеграцию слабовидящего учащегося в школьное сообщество:

1. Развитие представлений о собственных возможностях и ограничениях, о насущно необходимом жизнеобеспечении.

2. Овладение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни.
3. Овладение навыками коммуникации.
4. Дифференциация и осмысление своего социального окружения, принятых ценностей и социальных ролей.
5. Дифференциация и осмысление картины мира.

Помимо выделенных направлений коррекционной работы, осуществляемой всеми участниками образовательного процесса, необходимо сказать о деятельности учителя-логопеда, социального педагога, учителя-предметника классного руководителя и др. Данные специалисты участвуют в разработке индивидуальной образовательной программы на ученика с нарушением зрения, в реализации содержания коррекционной работы, в проведении индивидуальных, подгрупповых или групповых занятий, в помощи учителю по сопровождению слабовидящего школьника, в организации работы с его семьей и с классом [1, 2].

**Выводы.** Создание в конкретном образовательном учреждении адекватной системы сопровождения учащихся с нарушениями зрения требует серьезного анализа образовательного, кадрового, материально-технического и иного потенциала образовательного учреждения. Успешность сопроводительной деятельности зависит от многих факторов:

- психологической готовности администрации и коллектива ОУ к инклюзии, понимания основных ценностей инклюзивной деятельности, согласия с ними;
- наличия необходимых специалистов или договоренности о психолого-педагогическом сопровождении слабовидящих школьников специалистами из Ресурсных центров, Центров психолого-педагогического развития и коррекции, ППМС центров;
- наличия специальных условий обучения и воспитания учащихся с нарушениями зрения.

Рекомендацию на сопровождение слабовидящего школьника в общеобразовательном учреждении дает ПМПК. В документе должны быть прописаны требования к квалификации всех участников службы сопровождения, а также особенности зрительных возможностей каждого слабовидящего школьника.

#### **Литература:**

1. Багдужева К.Г., Гаджиев И.А., Гаджиева Ф.Г. Инклюзивная культура образовательной организации: теоретико-методологические аспекты // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 1. С. 112-113.
2. Багдужева К.Г., Гаджиева Д.П., Гасанова С.С., Асланбекова А.Х. Специфика деятельности тьютора в инклюзивном пространстве в контексте нового профессионального стандарта // Мир науки, культуры, образования. 2017. №2. С. 5-7.
3. Денискина, В.З. Образовательные потребности детей с нарушениями зрения / В.З. Денискина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2013. № 6. С. 4-14.
4. Маллаев Д.М., Бажукова О.А. О внедрении инклюзивного образования в Дагестане – Москва // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы международной научно-практической конференции 20-22.06.2011 / ред. О.Н. Ертанова, М.М. Гордон. – Москва: Московский городской психолого-педагогический университет, 2011. – С. 38-39.
5. Организация деятельности системы ПМПК в условиях развития инклюзивного образования / под общ. ред. М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. М.: АРКТИ, 2014. 368 с.
6. Реализация Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1598: (Зарегистрировано Министерством юстиции Российской Федерации 3 февраля 2015 г. Регистрационный № 35847) // Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики, 2013 – 2014. URL: [http://xn--273--84d1f.xn--plai/akty\\_minobrnauki\\_rossii/prikaz-minobrnauki-rf-ot-19122014-no-1598](http://xn--273--84d1f.xn--plai/akty_minobrnauki_rossii/prikaz-minobrnauki-rf-ot-19122014-no-1598)
7. Соколов, В.В., Комова Н.С. Современные технические средства реабилитации детей со зрительной депривацией / В.В. Соколов, Н.С. Комова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2013. № 6. С. 33-42.
8. Тупоногов, Б.К. Организация коррекционно-педагогического процесса в школе для слепых и слабовидящих детей / Б.К. Тупоногов. М.: ВЛАДОС, 2013. 223 с.

**Психология**

**УДК 159.9:37.015.3**

**кандидат биологических наук, доцент Миннахметов Рустем Рафикович**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань);

**кандидат педагогических наук, доцент Кожанов Владимир Виссарионович**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева» (г. Чебоксары);

**старший преподаватель Мухаметсафин Рамиль Сунгатович**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань)

### **ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СУЩНОСТИ ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ПРОЦЕССУ**

*Аннотация.* В авторской статье проведено теоретическое исследование психолого-педагогической сущности интереса учащихся к образовательному процессу. Интерес учащихся к образовательному процессу представляет специфическую характеристику направленности личности, определяющую осознанное, устойчивое, активное отношение к учебной деятельности для удовлетворения личностно-значимых потребностей. Интерес, с одной стороны, является внутренней предпосылкой к активному включению личности в образовательный процесс, с другой стороны, результатом воздействия осуществляемой школьником учебной деятельности. Различаются две формы проявления и существования интереса: как состояния и как свойства.

*Ключевые слова:* интерес, образовательный процесс, учащиеся, формы проявления интереса.

*Annotation.* In the author's article the theoretical research of psychological and pedagogical essence of interest of pupils to educational process is carried out. The interest of students in the educational process is a specific characteristic of the orientation of the personality, which determines a conscious, stable, active attitude to educational activities to meet personal needs. Interest, on the one hand, is an internal prerequisite for the active inclusion of the individual in the educational process, on the other hand, the result of the impact of the student's educational activities. There are two forms of manifestation and existence of interest: as a state and as a property.

*Keywords:* interest, educational process, students, forms of interest.

**Введение.** Проблема формирования интереса учащихся к образовательному процессу может быть решена только на основе изучения его сущности и содержания, психологических механизмов его возникновения и развития [1, 13, 16, 27, 34].

**Изложение основного материала статьи.** Анализ и обобщение предлагаемых психологами понятий «интерес» позволяет выделить разные подходы к определению сущности интереса, т.е. специфических, видовых признаков данного понятия. Одними авторами интерес характеризуется как «потребностное отношение человека к *миру*» [1, 4], как отношение личности к *объекту*, составляющего определенную для нее ценность и привлекательность [8, 20], как психологическое образование, определяющее отношение личности к определенным областям *действительности* [14].

Другие авторы [10, 12, 32] связывают интерес с отношением к *деятельности*. В свете психологической теории деятельности интерес выступает как структурный элемент направленности, побуждающей субъекта заниматься конкретной деятельностью относительно независимо от ситуации [30, 33]. С одной стороны, он является предпосылкой к совершению деятельности, с другой стороны, результатом ее воздействия на субъекта – сформировавшейся у направленностью.

В частности, интерес определяется как выражение общей направленности личности [3], как интегральное познавательное-эмоциональное отношение к деятельности как стремление человека заниматься деятельностью, приносящей удовлетворение [6, 9]. В ряде определений интерес связывается только с познавательной деятельностью в виде отношения, реализуемого «в познавательной деятельности по усвоению окружающего предметного содержания, развивающемуся преимущественно во внутреннем плане» [11, 18]. С.Л. Рубинштейн [2, 25] пишет, что «... интерес проявляется в направленности внимания, мыслей, помыслов, в потребности, наконец, в воле, в каком-то смысле в овладении предметом, в ознакомлении с явлением». А. А. Смирнов [21] трактовал *интерес как специфическую познавательную направленность* на предмет и явления действительности. Физиологической основой такого понимания интереса является ориентировочный рефлекс.

В других работах интерес связывается не только с познавательной, но и другими видами деятельности. В частности, Л.А. Гордон [17] понимает под интересом «... эмоционально окрашенную на направленность нашего сознания на определенные объекты, соединенную со стремлением к ним и обычно – с соответствующей деятельностью». По мнению В.Н. Мясищева [1, 28] интерес – это отношение, в котором «синтезируется познавательная потребность и потребность в деятельности».

С учетом этого становится понятным предложение выделять активный и пассивный виды интереса школьников к образовательному процессу. В соответствии с теорией поэтапного формирования умственных понятий и действий, разработанной отечественными психологами, деятельность включает две части – внутреннюю (ориентировочную) и внешнюю (исполнительную). В содержание ориентировочной основы деятельности входят знания и представления о цели, способах и условиях деятельности. Если конкретная деятельность имеет определенные ценности для конкретной личности, вызывает у нее интерес, то необходимыми составными элементами ориентировочной основы данной деятельности начинают выступать и мотивы, связанные с ее осуществлением. В этом случае, по мнению авторов, правильнее говорить не об ориентировочной, а ценностно-ориентировочной основе деятельности, в качестве необходимого элемента которой выступает и интерес как сложное личностное образование.

Сторонники первой и второй точек зрения объединяет то, что они усматривают специфику интереса в *направленности* отношения личности на определенные предметы или виды деятельности, в его обусловленности предметным содержанием отражаемого личностью внешнего мира. К примеру, Б.И. Додонов [5] определяет интерес как устойчивую особенность человека, которая выражается в увлеченности предметом или делом.

Деятельность человека всегда носит предметный характер [7, 23, 29]. Поэтому в рамках нашего теоретического исследования сущности понятия «интерес» мы под данным термином будем понимать интерес к деятельности с определенным предметным содержанием. Наряду с этим ряд ученых обращают внимание на другую, внутреннюю сторону этого отношения: на то, что является внутренней психологической основой его возникновения, развития, функционирования. В психологической теории личности [19, 31 и др.] сформулирован личностный принцип, предполагающий рассмотрение психических процессов и состояний не как отдельных предметов исследования, а как процессов и состояний личности. Согласно концептуальным положениям данной теории интерес понимается как сложное личностное образование психических состояний и процессов, проявляющееся в отношении субъекта к конкретной деятельности.

Интерес рассматривается учеными как источник активности личности, как энергетическая сила, активизирующая личность и побуждающая ее к осуществлению деятельности [15], как проявление мотивов, мотивации человека [1, 24]. Сформировавшийся интерес, функционируя у конкретной личности, имеет и предметность, и субъективность. Поэтому рассмотренные выше подходы не противоречат, а взаимодополняют друг друга, поскольку отражают разные стороны интереса как психологической характеристики личности: связь с объективной реальностью, элементы которой выступают как предметы интереса, связь с деятельностью, направленной на «присвоение» предмета интереса, связь с потребностями, побуждающими к этой деятельности, придающими ее личностный смысл. Эффективность деятельности определяется характером интереса, уровнем его развития, который в свою очередь, достигается в том случае, когда определенная предметная деятельность приобретает для субъекта личностный смысл.

В психологической литературе в качестве существенного родового признака понятия «интерес» называются категории «*отношение*» личности к окружающему ее внешнему миру [22], «стремление к деятельности» [26] и «направленности» как свойства личности [1, 8, 25]. В связи с этим возникает вопрос:

чем является интерес: характеристикой личности, характеристикой отношения личности, характеристикой стремления?

Мы придерживаемся точки зрения, что интерес нельзя отождествлять с отношением, он является одной из самостоятельных психологических характеристик личности, обуславливающей наряду с остальными ее с войствами отношения человека к определенным предметам и видам деятельности.

С учетом вышесказанного интерес рассматривается нами как один из структурных элементов направленности личности, определяющий отношение человека к определенным предметам, проявляющееся в стремлении к деятельности с этими предметами для удовлетворения переживаемых потребностей. Данное определение отражает сущность не только интереса, но и других психологических характеристик личности (мотивы, цели, установки, убеждения, стремления, и т. п.), составляющих в совокупности ее направленность. В чем же тогда заключается специфичность интереса по сравнению с этими характеристиками? Л.А. Гордон считает, что интерес является более высоким уровнем мотива и что первичная (естественная) потребность в процессе развития перерастает в интерес. Условием возникновения и формирования интересов, как качественно особых черт личности, является, по мнению автора, *осознание потребностей*.

Таким образом, интерес возникает и функционирует на основе *осознания и понимания* личностью объективно-существующих связей между переживаемыми ее потребностями, с одной стороны, предметами и деятельностью с этими предметами, способствующими к удовлетворению этих потребностей, с другой. С учетом степени устойчивости проявления различают *эпизодические и постоянные интересы*. Эпизодические интересы возникают и сохраняются лишь в процессе конкретной деятельности. После ее прекращения они угасают. Постоянные интересы не зависят от конкретных условий. Они характеризуются тем, что побуждают к деятельности в интересующей человека области даже тогда, когда условия для этого неблагоприятны. Именно постоянные интересы играют основную роль в поддержании и развитии активности. А.Г. Волостникова [2] называет их *интересами действия*, лежащими в основе активной, целеустремленной деятельности.

Б.И. Додонов предлагает различать две формы интереса: как состояния и как свойства. Интерес как состояние (эмоционально-интеллектуальное) характеризуется интенсивным вниманием человека к предмету интереса. Внимание вызывается и поддерживается удовлетворением, которое доставляет человеку интересующий предмет. Интерес как устойчивая особенность личности (свойство) – это потребность в предмете интереса, который вызывает положительное эмоциональное переживание.

Сформированный интерес является своеобразной доминантой, подчиняющей всю деятельность человека. В своем учении о доминанте А.А. Ухтомский указывал, что для успешного выполнения любой деятельности необходимо наличие у человека стойкой доминанты и «... нужно все время, я бы выразился, воспитывать данную доминанту» [1]. Теория установки, разработанная отечественными психологами [12], позволяет рассматривать интерес как своеобразную установку, представляющую собой целостное состояние психической готовности субъекта к выполнению конкретной деятельности. Интерес, как свойство личности, является основой возникновения психического состояния готовности (установки) к эффективному осуществлению соответствующей его содержанию деятельности. С другой стороны, ситуативно возникающее психическое состояние интереса к деятельности выступает основой формирования интереса как свойства личности [5, 10, 14].

Как видно из вышеизложенного, эпизодические интересы носят ситуативный характер, т.е. в большей степени обусловлены особенностями конкретной ситуации, нежели свойствами личности, и поэтому являются характеристикой психического состояния. Устойчивые интересы преимущественно обусловлены свойствами личности, т.е. выступают ее личностными характеристиками.

Интерес рассматривается большинством психологов как личностная характеристика, которая проявляется в отношении к предметам и деятельности. Признак «отношение» является существенным и необходимым условием существования интереса как психологического феномена. Если та или иная психологическая характеристика личности непосредственно не влияет на отношение личности, то она автоматически, по определению, не может рассматриваться как составная направленности личности, в том числе и как интерес. Поэтому интерес определяет отношение, а реализуемые отношения приводят к соответствующим изменениям в уровне развития интереса: к его ослаблению или дальнейшему развитию.

**Выводы.** Таким образом, с учетом вышеизложенных психолого-педагогических представлений о сущности понятия «интерес» можно заключить, что интерес учащихся к образовательному процессу представляет специфическую характеристику направленности личности, определяющую осознанное, устойчивое, активное отношение к учебной деятельности для удовлетворения личностно-значимых потребностей. Интерес, с одной стороны, является внутренней предпосылкой к активному включению личности в образовательный процесс, с другой стороны, результатом воздействия осуществляемой школьником учебной деятельности. Различаются две формы проявления и существования интереса: как состояния и как свойства. Интерес, как свойство личности, является основой возникновения психического состояния готовности (установки) к эффективному осуществлению учебной деятельности. С другой стороны, ситуативно возникающее психическое состояние интереса к этой деятельности выступает основой формирования интереса как свойства личности.

#### Литература:

1. Абрамова Г.С. Методы исследования мотивации и интереса к учению // Формирование интереса к учению у школьников / под ред. Л.К. Марковой. – М.: Педагогика, 1986. – С. 38-47.
2. Бурцев В.А., Файзрахманов И.И., Мифтахов Т.Ф. Организационно-методические особенности формирования спортивной культуры студентов в процессе личностно ориентированного физического воспитания (на примере мини-футбола) // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-24. – С. 54
3. Бурцев В.А. Формирование положительного ценностного отношения подростков к здоровью и здоровому образу жизни на основе спортизации физического воспитания: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева. Чебоксары, 2007.
4. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Бобырев Н.Д. Педагогические закономерности и дидактические принципы обучения студентов избранному виду спорта в процессе формирования спортивной культуры личности // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 1. – С. 67.



5. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Бобырев Н.Д. Теоретико-методологические аспекты спортивной личности личности // *Фундаментальные исследования*. – 2015. – № 2- 25. – С. 5655-565 9.
6. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Данилова Г.Р. Исследование уровня развития мотивационного компонента спортивной культуры в процессе спортивно ориентированного физического воспитания студентов на основе игровых видов спорта // *Современные наукоемкие технологии*. – 2016. – № 4-1. – С. 76-79.
7. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Евграфов И.Е. Реализация личностноориентированного подхода в физическом воспитании студентов на основе избранного вида спорта // *Современные проблемы науки и образования*. – 2015. – № 4. – С. 50.
8. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Кисапов Н.Н. Характеристика видов физкультурно-спортивной деятельности студентов // *Образование и саморазвитие*. – 201 2. – № 4 (32). – С. 11 3-118.
9. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Мугаллимова Н.Н. Единство и взаимосвязь учебной, учебно-тренировочной и соревновательной деятельности студентов в процессе формирования спортивной культуры личности // *Фундаментальные исследования*. – 2015. – № 2- 24. – С. 5493-5497.
10. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Мугаллимова Н.Н. Экспериментальное исследование уровня развития операционного компонента спортивной культуры студентов в процессе обучения избранному виду спорта // *Современные наукоемкие технологии*. – 2016. – № 9- 2. – С. 264- 268.
11. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Никоноров В.Т. Экспериментальное исследование мотивов занятий физическими упражнениями у студентов, занимающихся спортом, с учетом уровня спортивной квалификации // *Фундаментальные исследования*. – 2015. – № 2- 2. – С. 369-373.
12. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Норден А.П. Экспериментальное исследование уровня развития рефлексивного компонента спортивной культуры личности в процессе формирования ценностно-смысловых ориентаций студентов к самостоятельной организации спортивного стиля жизни // *Современные проблемы науки и образования*. – 2016. – № 5. – С. 253.
13. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Русакова С.С. Экспериментальное исследование уровня развития информационного компонента спортивной культуры студентов в процессе учебно-познавательной физкультурно-спортивной деятельности // *Современные проблемы науки и образования*. – 2016. – № 4. – С. 186.
14. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Садыкова С.В. Экспериментальное исследование уровня развития креативного компонента спортивной культуры личности в процессе познавательной физкультурно-спортивной деятельности // *Современные проблемы науки и образования*. – 2016. – № 6. – С. 286.
15. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Файзрахманов И.И. Исследование уровня развития физического компонента спортивной культуры личности в процессе спортивно ориентированного физического воспитания студентов на основе циклических видов спорта // *Современные наукоемкие технологии*. – 2016. – № 9-1. – С. 103-107.
16. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Халиуллин Р.С., Евграфов И.Е. Деятельностный подход к исследованию проблемы формирования спортивной культуры студентов в процессе обучения в вузе // *Современные проблемы науки и образования*. – 2017. – № 2. – С. 133.
17. Бурцев В.А., Драндров Г.Л., Боровик С.Г. Теоретическая модель спортивной культуры личности // *Фундаментальные исследования*. – 2015. – № 2-17. – С. 3816-3820.
18. Бурцев В.А., Зорин С.Д., Лашенов В.И. Исследование эффективности формирования ценностного отношения школьников к здоровью и здоровому образу жизни // *Издическая культура: воспитание, образование, тренировка*. – 2008. – № 5. – С. 16.
19. Бурцев В.А., Симзяева Е.Н., Бурцева Е.В. Педагогические условия эффективного применения системы рейтингового контроля в управлении спортивно ориентированным физическим воспитанием студентов в процессе формирования спортивной культуры личности // *Современные проблемы науки и образования*. – 2015. – № 2- 2. – С. 320.
20. Бурцев В.А., Софронов И.Л., Тумаров К.Б. Сущность и содержание спортивной культуры личности // *Образование и саморазвитие*. – 2011. – № 6 (28). – С. 119-125.
21. Бурцев В.А., Чапурин М.Н., Симзяева Е.Н., Кильнесов В.М., Никоноров В.Т., Халиуллин Р.С., Данилова Г.Р., Невмержицкая Е.В., Евграфов И.Е., Садыкова С.В. Исследование эффективности экспериментальной методики обучения техническим элементам в волейболе в процессе спортивно-ориентированного физического воспитания студентов // *Современные проблемы науки и образования*. – 2017. – № 4. – С. 140.
22. Драндров Г.Л., Авксентьев Е.Н., Бурцев В.А. Характеристика готовности студентов к самостоятельной физкультурно-спортивной деятельности // *Фундаментальные исследования*. – 2014. – № 9- 11. – С. 2550- 2555.
23. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Теория и методика подготовки будущих учителей физической культуры к профессиональной творческой деятельности, Чебоксары, 2014.
24. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Кудяшев М.Н. Формирование мотивации к занятиям физической культурой у взрослого населения // *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева*. – 2013. – № 1- 2 (77). – С. 51-57.
25. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Шамгуллин А.З. Сущностно-содержательная характеристика физкультурной компетентности студентов // *Фундаментальные исследования*. – 201 3. – № 11-4. – С. 767-771.
26. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Шамгуллин А.З. Характеристика интереса студентов к физической культуре // *Фундаментальные исследования*. – 2014. – № 3- 2. – С. 383-387.
27. Драндров Г.Л., Хворонова Г.В., Бурцев В.А. Сущность и содержание спортивной ориентации как личностной характеристики юных спортсменов // *Фундаментальные исследования*. – 2014. – № 9-8. – С. 1836-1839.
28. Захарова Г.П., Баранова Э.А., Васильева Н.Н., Дерябина М.Ю., Семенова Т.Н., Парфенова О.В., Велиева С.В., Гусева Т.С., Иванова Н.В., Никоноров В.Т., Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Варламова М.Е., Ильина Л.Л., Быкова О.Н., Мустафина А.Р., Викторова Е.И. Инновации в дошкольном образовании: учебное пособие / Под общей редакцией Г.П. Захаровой. Москва, 2014.

29. Зорин С.Д., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Показатели социально-психологического климата в коллективе и критерии привлекательности бригадных форм работы тренеров по легкой атлетике // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 6-1. – С. 170-174.
30. Зорин С.Д., Лашенов В.И., Бурцев В.А. Исследование показателей ценностного отношения подростков к здоровью и здоровому образу жизни // Теория и практика физической культуры. – 2008. – № 2. – С. 46.
31. Кожанов В.И., Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Применение системы рейтингового контроля в управлении физическим воспитанием студентов. – Чебоксары, 2014.
32. Мугаллимова Н.Н., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Взаимосвязь учебно-познавательных видов деятельности студентов в процессе формирования спортивной культуры личности // В сборнике: Современные проблемы и перспективы развития системы подготовки спортивного резерва в преддверии XXXI Олимпийских игр в Рио-Де-Жанейро Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием. Поволжская ГАФКСиТ. – 2015. – С. 392-394.
33. Софронов И.Л., Драндров Г.Л., Бурцев В.А. Формирование спортивной культуры студентов на основе спортивных игр // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2012. – № 1. – С. 79-87.
34. Чапурин М.Н., Симзяева Е.Н., Бурцев В.А. Физкультурно-спортивная деятельность студентов вуза как специфический вид активности // Вестник Российского университета кооперации. – 2014. – № 1 (15). – С. 76-80.

## Психология

УДК: 159.9

кандидат психологических наук, доцент Мозговая Наталья Николаевна  
Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

### ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОГО ПРОСТРАНСТВА ШКОЛЬНИКОВ ПРОЕКТИВНЫМИ МЕТОДАМИ ДИАГНОСТИКИ

*Аннотация.* В статье ведется речь о необходимости изучения особенности представления о личностном пространстве в детских возрастах посредством эмпирического исследования. Это позволит глубже рассмотреть не только степень понимания своего психологического пространства ребенком на определенном возрастном этапе, но и многие компоненты личностного пространства, осознаваемые ребенком и принимаемые им.

*Ключевые слова:* личностное пространство, школьники, проективные методы диагностики.

*Annotation.* The article deals with the need to study the features of the idea of personal space in childhood through empirical research. This will allow to consider more deeply not only the degree of understanding of the psychological space of the child at a certain age stage, but also many components of the personal space, realized by the child and accepted by him.

*Keyword:* personal space, students, projective methods of diagnosis.

**Введение.** В настоящее время в возрастной психологии существует достаточно обширный научный материал по проблеме особенностей психического развития детей, а также активно ведутся исследования индивидуально-психологических характеристик. В изучении психологического пространства личности активно исследуются границы и суверенность пространства, а также влияние депривации суверенности на личность (С.К. Нартова-Бочавер, А.Б. Купрейченко, А.Л. Журавлев, Т.С. Леви, Н.Н. Мозговая и др.) [5;2;1;3].

Исследование представлений о психологическом пространстве личности у детей разных возрастов позволит дополнительно раскрыть аспекты психического благополучия ребенка, как в образовательной среде, так и в других социальных сферах, таких как семья, сверстники, так как личностное пространство затрагивает все сферы жизнедеятельности человека.

Цель исследования, в том, что бы изучить особенности представлений о психологическом пространстве личности у школьников разного возраста при помощи методов проективной диагностики. Методический инструментарий был разработан специально под данную тему и включал: 1. Рисуночное проективное задание «Мое личностное пространство (психологическое пространство личности)». Цель диагностики - посредством продукта деятельности, выявить особенности представлений о психологическом пространстве личности у школьников разного возраста; 2. Метод контент-анализа рисунков и сочинений; 3. Метод экспертной оценки; 4. Математическая статистика: U-критерия Манна-Уитни и дисперсионного анализа Краскала-Уоллеса.

Исследования проводилось в школах г. Ростова-на-Дону. Всего в исследовании приняли участие 130 школьников разного возраста.

**Изложение основного материала статьи.** В ходе исследования особенностей представлений о психологическом пространстве личности у школьников разного возраста по проективной методике «Мое личностное пространство» нами были получены следующие данные (таблица 1):

**Частота встречаемости ответов, отражающих систему представлений о личностном пространстве школьников разного возраста (в %)**

Градация символов	Младший школьный возраст	Младший подростковый возраст	Старший подростковый возраст
Категория №1: Внутренний мир			
Эмоции	0	5,3	11,1
Мечты, желания, фантазии	0,5	9,3	16,7
Зона комфорта	0,9	5,3	3,4
Интересы	3,3	18,9	16,3
Всего	4,7	38,8	47,5
Категория №2: Предметный мир			
Техника	7,4	6,8	11,1
Дом	23,3	9,6	3,5
Личные вещи	5,6	4,6	7,3
Школа (здание, парта, школьные принадлежности)	3,7	4,3	1,4
Мебель	25,1	6,2	3,3
Всего	40	25,3	26,6
Категория №3: Социальный мир			
Друзья	5,6	11,03	16,2
Семья	6,5	11,7	2,5
Учитель	1,4	0	0
Всего	13,5	22,7	18,7
Категория №4: Мир природы			
Животные	5,1	4,6	1,8
Природа	11,6	8,6	5,4
Всего	16,7	13,2	7,2

Данные в таблице 1, показывают результаты исследования переменных, характеризующих представления о своем психологическом пространстве личности у школьников разного возраста. Нами был проведен контент-анализ с последующим объединением, согласно В.С. Мухиной [ ], отдельных символов в продуктах деятельности (рисунках) детей в следующие смысловые категории (сферы): 1. внутренний мир: эмоции; мечты, желания, фантазии; зона комфорта; интересы; 2. предметный мир: техника; дом; личные вещи; школа; мебель; 3. социальный мир: друзья; семья; учитель; 4. мир природы: животные (питомцы); природа.

Исследуя результаты, характеризующие представления о своем психологическом пространстве личности у детей младшего школьного возраста по категориям 1-4, можно утверждать, что в представлениях детей в психологическое пространство входят (по убыванию): предметный мир (40%), мир природы (16,7%), социальный мир (13,5%), внутренний мир (4,7%).

Наиболее важными для них объектами психологического пространства личности выступает территория дома, привычной домашней мебели, личного пространства внутри собственной комнаты, двор, в котором они проводят свое свободное игровое время. Эта сфера очень важна, так как дети на данной территории чувствуют себя наиболее защищенно и уютно.

Следующим компонентом психологического пространства личности в категории предметного мира дети младшего школьного возраста определяют технику (компьютер, телефон, телевизор, автомобиль) (7,4%).

Также не менее важным объектом личностного пространства в представлениях детей этого возраста выступают их личные вещи (5,6%) - игрушки, подарки и одежда, компьютер, т.е. дети дорожат своими личными вещами, которые сопровождают их в привычном для них распорядке дня и деятельности.

Наименее выражено в категории «Предметный мир» представление о подкатегории школы (3,7%) в предметном аспекте (здание школы, парта, школьные принадлежности и т.д.).

В категории «Социальный мир» мы получили следующие результаты (по убыванию): семья (6,5%), друзья (5,6%), учитель (1,4%).

В сфере бытия младшие школьники в первую очередь выделяют семью, в которую включены родители, братья и сестры. Также, для 5,6 % младших школьников уже входят в представления о личностном пространстве друзья.

Однако, наименее выражена подкатегория «учитель» (1,4%), что означает, что младшие школьники практически не включают в свои представления о личностном пространстве учителя. Также наименее выражена в этом возрасте категория «Внутренний мир», включающая в себя подкатегории: интересы (3,3%), зона комфорта (0,9%), мечты/желания (0,5%).

В ходе исследования представлений о личностном пространстве у младших подростков по проективной методике «Мое психологическое пространство» было выявлено, что в представлениях данного возрастного периода в психологическое пространство входят следующие сферы (по убыванию): внутренний мир (38,8%), предметный мир (25,3%), социальный мир (22,7%), мир природы (13,2%).

Соответственно, в младшем подростковом возрасте на первое место для школьников выдвигается их расширяющаяся сфера «Внутренний мир» (38,8%) за счет увеличения включения в содержание представлений о пространстве личности интересов (18,9%), желаний, фантазий (9,3%), эмоций (5,3%), а также расширения зоны комфорта (5,3%).

Младшие подростки занимаются в различных внешкольных кружках/секциях, приобретают хобби, отдают предпочтение прогулкам с друзьями, общению, тем самым расширяя круг интересов. Они начинают изучать себя, осознавать свою уникальность и свои особенности, тем самым повышая для себя важность собственного «внутреннего мира» и все больше интересоваться зоной комфорта – пространством, в котором

им комфортно, в котором они могут расслабиться и «быть собой». Приобретает осмысленность подкатегория «Зона комфорта» (5,3%), которая обозначает такое пространство, где они чувствуют себя комфортно, могут быть собой, в которое нельзя проникать другим. Следует отметить, что один младший подросток из выборки отметил, что в личностное пространство входит дистанция, на которой комфортно общаться с другими людьми.

В категории «предметный мир» (25,3%), у младших подростков преобладают подкатегории (по убыванию): дом (9,6%), техника (6,8%), мебель (6,2%), личные вещи (4,6%), школа (здание, парта, школьные принадлежности) (4,3%). Дом по-прежнему остается тем местом получения всего необходимого – общения с родителями, заботу, питание, чувство защищенности и уюта. Личная комната продолжает обозначать границы личной территории этих подростков, а количество объектов семейной собственности, входящих в представления о своем личностном пространстве, расширяется.

Техника (телефон, компьютер, телевизор, планшет) становится неотъемлемой частью современной повседневной жизни и комфорта младших подростков. Подкатегория «мебель», набравшая 6,2% ответов, в основном указывалась подростками как личная, в личной комнате.

Важными для младших подростков объектами своего личностного пространства выступают их личные вещи (4,6%), такие как учебный инвентарь, одежда, дневники, игрушки и т.д. Личные вещи сопровождают их на протяжении всего времени, заменяя друг-друга со сменой распорядка.

Подкатегория «школа» (4,3%), включающая в себя только школьное здание, принадлежности, где особое значение приобретает их парта и ее расположение.

В категории «Социальный мир» (22,7%), представлены следующие подкатегории (по убыванию): семья (11,7%), друзья (11,03%).

Сфера семьи сохраняет свою значимость, как и в младшем школьном возрасте, в то время как друзья становятся более значимой, для младших подростков. Также эта группа подростков уже указывают друзьями одноклассников и вносят их в свои представления о личностном пространстве. Еще при обсуждении рисунков, многие младшие подростки говорили: «Мое психологическое пространство личности, это там, где мне спокойно, а спокойно мне с моей семьей. Значит, мое психологическое пространство личности – это моя семья!».

Интересно, что по-прежнему не выражена подкатегория «учитель», то есть младшие подростки не включают учителя в свои представления о пространстве личности, что можно объяснить изменением специфики обучения. Теперь у них не один учитель, а много разных, к которым они привыкают, а также смена ведущей деятельности, где учитель в некоторой степени теряет свой авторитет, а сверстники, наоборот, повышают.

В ходе исследования особенностей представлений о психологическом пространстве личности у школьников старшего подросткового возраста по проективной методике «Мое психологическое пространство» были получены следующие показатели (по убыванию): внутренний мир (47,5%), предметный мир (26,6%), социальный мир (18,7%), мир природы (7,2%).

В старшем подростковом возрасте сохраняется и даже сильно повышается первостепенность категории «Внутренний мир» (47,5%), особенно за счет включения в представления о личностном пространстве интересов (16,3%), желаний, фантазий (16,7%), эмоций (11,1%), а также предпочитаемой зоны комфорта (3,4%). Получается, что начиная со старшего подросткового возраста, они в большей степени зафиксированы на себе и своих состояниях, стремятся выразить себя во всем – обозначить свое «Я», как неповторимое и особенное.

Категория «Предметный мир» в полученных данных представляется следующим образом (по убыванию): техника (11,1%), личные вещи (7,3%), дом (3,5%), мебель (3,3%), школа (1,4%). Для старших подростков становится незаменимой техника, она открывает мир общения со сверстниками в социальных сетях, мир развлечений и игр, удобство бытовой деятельности и просто прибавляет престиж среди сверстников, что является важным аспектом их жизни на данный возрастной период – популярность.

Также они четко обозначают свои личные вещи – одежда, какие-либо игровые приспособления, личные дневники и т.д. Подростков сильно раздражает, когда их личными вещами пользуется кто-то другой, если это не их друг/подруга и только с их согласия.

Наименее выражена подкатегория «школа» в представлениях о психологическом пространстве личности у старших подростков. Хотя и обучение в данный период является важным аспектом, в связи с подготовкой к ЕГЭ, поступлению в вузы или колледжи. Для них важнее сама профориентация и спортивные/художественные занятия.

Социальный мир в представлениях старших подростков о психологическом пространстве личности характеризуется следующими показателями (по убыванию): друзья (16,2%), семья (2,5%), учитель (0%). Друзья занимают самую значимую позицию для старших подростков, в категории «Социальный мир». Это те сверстники, с которыми старшие подростки проводят большую часть своего свободного времени. Их советы важны, их помощь ценится выше всего. Друзья воспринимаются старшими подростками как близкие люди.

Семью старшекласники все сильнее отдают от своих представлений о психологическом пространстве личности. В силу максимализма и гормонального развития они конфликтуют с родными, появляется больше секретов, которые доверяются уже не семье, а друзьям.

Не выражена подкатегория «учитель», что означает, что подростки продолжают не включать в свое личностное пространство учителя. Он для старших подростков полностью теряет важность, так как в большей степени они интересуются самим процессом получения необходимых знаний или тренировок, нежели личностью учителя.

И так категория «Внутренний мир» преобладает у старших подростков (47,5%), как и у средних подростков (38,8%). У младших же школьников данная категория выражена менее других (4,7%). Это происходит за счет изменений индивидуальных личностных характеристик на протяжении развития данных возрастов. Младшие школьники еще плохо отделяют себя от общего социума, их ведущая деятельность – учение, все их интересы заключаются в хороших оценках, получении новых знаний и в еще не пропавшем интересе к играм. В младшем и старшем подростковом возрасте школьники уже изучают себя, оценивают свои индивидуальные особенности, стремятся выделиться из «общей массы». Также младшие и старшие подростки занимаются в дополнительных секциях, кружках или с репетиторами, что расширяет сферу интересов школьников и позволяет расширить данную категорию.

Однако, следует отметить, что если для младших школьников по большей части предметным миром выступают дом, комната и мебель в них, то для средних (25,3%) и старших подростков (26,6%) предметный мир — это техника – их гаджеты (телефон, планшет и т.д.), компьютеры, телевизоры, которые становятся неотъемлемой частью их жизни.

Категория «Социальный мир» наиболее преобладает у младших подростков (22,7%). Это происходит в силу того, что младшие подростки равноценно включают в свои представления о психологическом пространстве личности семью и друзей, в то время как старшие подростки (18,7%) отдаляются от семьи и большее предпочтение отдают друзьям.

Далее нами был проведен количественный анализ полученных результатов, при котором нами были применены: критерий Краскала-Уоллиса и критерий U - Манна — Уитни для двух независимых выборок.

Таблица 3

**Показатели значимых различий особенностей представлений о личностном пространстве школьников разного возраста**

	Критерий Краскала-Уоллиса для независимых выборок	Асимптотическая значимость
Внутренний мир	49,983	,000
Предметный мир	13,833	,001
Социальный мир	14,219	,001
Мир природы	2,404	,301

Данные, представленные в таблице 3, позволяют говорить о наличии значимых различий в представлениях о своем психологическом пространстве личности у школьников разного возраста в следующих категориях: Внутренний мир, Предметный мир, Социальный мир.

Таблица 4

**Показатели значимых различий особенности представлений о психологическом личностном у детей младшего школьного и старшего подросткового возраста**

	Статистика U Манна-Уитни	Асимптотическая значимость
Внутренний мир	368,000	,000
Предметный мир	864,500	,007
Социальный мир	763,000	,000
Мир природы	1076,000	,167

На основе результатов из таблицы 4 мы можем сказать, что существуют значимые различия в представлениях о своем психологическом пространстве личности в группах детей младшего школьного и младшего подросткового возрастов в следующих категориях: Внутренний мир, Предметный мир, Социальный мир.

Результаты показывают, что в группе школьников младшего подросткового возраста категория «Внутренний мир» выражена сильнее, чем у детей младшего школьного возраста. Младшие подростки, в силу своего возрастного периода активно изучают себя, свою внешность, способности и, конечно же, свой внутренний мир, пытаясь выразить свою индивидуальность, в то время как младшие школьники еще плохо дифференцируют себя в обществе.

Категория «Предметный мир» выражена сильнее в группе младшего школьного возраста, а категория «Социальный мир» у учащихся младшего подросткового возраста. Младшие подростки больше включают в свои представления о своем личностном пространстве друзей и семью, в то время как младшие школьники больше связывают свое психологическое пространство личности с предметным миром. Они также считают: «Мое психологическое пространство личности – это то, что я имею». И, в связи с этим, обозначают объектами личностного пространства в наибольшей степени сферу дома и личной комнаты, в то время как младшие подростки, меняя свою ведущую деятельность с учебы на отношения со сверстниками, «отрываются» от дома, интересуясь более отношениями с друзьями, а также семьей, поддержка и забота которой для них наиболее важна в данный период.

Таблица 5

**Показатели значимых различий особенности представлений о личностном пространстве у детей младшего школьного и старшего подросткового возраста**

	Статистика U Манна-Уитни	Асимптотическая значимость
Внутренний мир	227,000	,000
Предметный мир	400,500	,000
Социальный мир	662,500	,317
Мир природы	724,000	,731

Данные таблицы 5, говорят о наличии значимых различий в представлениях о своем психологическом пространстве личности в группах школьников младшего школьного и старшего подросткового возрастов в следующих категориях: Внутренний мир, Предметный мир.

Качественный анализ результатов подтвердил, что в группе старших подростков категория «Внутренний мир» выражена сильнее, чем в группе детей младшего школьного возраста. Старшие, как и младшие подростки, озабочены внутренним состоянием, сильно волнуются за свою внешность, способности, характер и эмоции, увлечения. Активно выражают свою индивидуальность и неповторимость через саморефлексию, ищут свои особенности и недостатки.

Таблица 6

**Показатели значимых различий особенности представлений о личностном пространстве у школьников младшего и старшего подросткового возраста**

	Статистика U Манна-Уитни	Асимптоматическая значимость
Внутренний мир	747,000	,976
Предметный мир	679,000	,460
Социальный мир	525,000	,019
Мир природы	673,000	,351

На основе полученных результатов в таблице 6, количественного анализа значимые различия в представлениях о своем пространстве личности между группами младшего и старшего подростковых возрастов не выявлены.

Однако результаты категории Социальный мир свидетельствуют о наличии тенденции к достоверной значимости различий между данными группами возрастных категорий. Это можно объяснить тем, старшие подростки включают в свои представления личностном пространстве реже семью, чем младшие подростки. Они более увлечены отношениями с друзьями.

**Выводы.** По данным количественного анализа: существуют значимые различия в представлениях о своем личностном пространстве между группой детей младшего школьного возраста и группой младшего подросткового возраста в категориях: внутренний мир, предметный мир, социальный мир.

– существуют значимые различия в представлениях о психологическом пространстве своей личности в группах школьников младшего школьного и старшего подросткового возрастов в категориях: Внутренний мир, Предметный мир.

– присутствует тенденция к достоверной значимости различий между группами младшего и старшего подростковых возрастов в категории «Социальный мир».

Таким образом, наше предположение о существовании, особенности представлений о психологическом пространстве личности школьников разного возраста подтвердилось.

**Литература:**

1. Барсукова О.В., Мозговая Н.Н и др. Честолюбие и доверие в личностном пространстве человека // Ростов-на-Дону, 2016.
2. Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Психологическое и социально-психологическое пространство личности: теоретические основания исследования // Знание. Понимание. Умение. 2012. № 2. С. 10-18.
3. Манвелян Н.Г., Мозговая Н.Н., Климова Н.М. Особенности жизненного стиля у старшеклассников с разным уровнем суверенности психологического пространства личности // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-7. С. 294-304
4. Мухина В. Возрастная психология. Феноменология развития // 10-е изд., перераб. и доп. - М.: Академия, 2006. 608 с.
5. Нартова-Бочавер С.К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. – СПб.: Питер, 2008. 400 с.

**Психология**

УДК 159. 962

**профессор Шаяхметова Эльвира Шигабетдиновна**

ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический

университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа),

Южно-Уральский государственный университет

(Национальный исследовательский университет) (г. Челябинск);

**старший преподаватель Алгушев Фаиль Нурович**

ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет» (г. Уфа);

**доцент Огуречников Денис Гергиевич**

ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет» (г. Уфа)

**СПЕЦИФИКА ВЗАИМОСВЯЗИ САМООТНОШЕНИЯ И ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ**

*Аннотация.* Важность изучения ценностных ориентаций и самооотношения в пожилом возрасте определяется тем, что данные конструкции подвергаются изменениям на фоне физических и психологических изменений; изменений социального статуса, вызванного прекращением трудовой деятельности и сокращением социальных контактов; материального статуса, связанного с зависимостью пожилых людей от работающих членов семьи; семейного статуса, определяемого одиночеством в кругу семьи и друзей. В случае если утрачивается возможность реализации намеченных ранее целей, могут возникать кризисы, что негативно скажется на развитии личности в позднем возрасте. Цель исследования – изучить взаимосвязь самооотношения и ценностных ориентаций у лиц пожилого возраста. Было определено, что чем чаще лица пожилого возраста привержены мнения сохранить свои личностные качества в неизменном виде и уверены в своих возможностях и способностях, тем чаще стараются проявлять заботу обо всем, что их окружает, ценят терпимость и понимание, стабильность общества, безопасность, гармонию во

всем.

*Ключевые слова:* ценностные ориентации, самоотношение личности, лица пожилого возраста.

*Annotation.* The importance of studying value orientations and self-relations in old age is determined by the fact that these designs undergo changes against the background of physical and psychological changes; changes in social status caused by the cessation of work and the reduction of social contacts; material status associated with the dependence of older people on working family members; family status, determined by loneliness in the circle of family and friends. In the event that the opportunity to achieve the goals set earlier is lost, crises may occur that will adversely affect the development of personality at a later age. The purpose of the study is to study the relationship of self-relationship and value orientations in the elderly. It was determined that the more elderly people are committed to maintaining their personal qualities unchanged and confident in their capabilities and abilities, the more often they try to take care of everything that surrounds them, they value tolerance and understanding, stability of society, security, harmony in to everyone.

*Keywords:* value orientations, self-attitude of an individual, elderly people.

**Введение.** Перемены, происходящие в обществе, изменения в экономической обстановке в стране приводят к постепенному изменению системы ценностных ориентаций, принятых в обществе. Современные ценности провозглашают стремление к лидерству, к успеху, к доминированию и власти над другими людьми [2]. Данные изменения затрагивают все возрастные периоды.

Вопрос изучения ценностных ориентаций все чаще привлекает к себе внимание ученых различных направлений. Связано это с тем, что личностные и социальные ценности человека выражаются в его потребностях и установках. А значит формируют цели, определяют способы их достижений, а также варианты построения взаимоотношений с действительностью, которая окружает личность. Именно по этой причине ценностные ориентации рассматриваются как смысловое наполнение компонентов образа «Я» и самоотношение личности [6].

В данном исследовании поднимается вопрос взаимосвязи ценностных ориентаций и самоотношения личности в связи с тем, что ценности, выступающие внутренними и внешними нормативами поведения человека в полной мере, могут охарактеризовать систему представлений человека о самом себе, выразить его самоотношение, а, следовательно, выступать в роли определённого «кода доступа» к личности, открывающего возможности для самосовершенствования, развития и коррекции.

Личность представляет собой систему, которая находится в постоянной динамике, постоянно и непрерывно изменяется, развивается. В связи с этим важно изучать внутренние движущие силы этого развития, поскольку человек самостоятельно определяет задачи и направление своего развития. При этом ценностные ориентации являются одним из феноменов, определяющих и регулирующих такое развитие [1, 5, 7]. Немаловажным становится изучение ценностных ориентаций и самоотношения в пожилом возрасте, поскольку на фоне физических и психологических изменений, данные конструкции также подвергаются изменениям [3]. В случае если утрачивается возможность реализации намеченных ранее целей, могут возникать кризисы, что негативно скажется на развитии личности в позднем возрасте [4].

**Цель исследования:** изучить взаимосвязь самоотношения и ценностных ориентаций у лиц пожилого возраста.

**Организация и методы исследования.** Исследование проводилось в 2019 г. в различных городах Российской Федерации. Были созданы Google формы для возможно охвата большого количества участников. В нем приняли участие 180 людей. Выборка была представлена тремя возрастными группами по классификации ВОЗ: 55 – 64 года, (n=96), 65 – 74 года (n=56), 75 и старше (n=24). Средний возраст испытуемых составил  $63,9 \pm 8,2$  лет. Для анализа самоотношения была использована «Методика исследования самоотношения (МИС)» (Пантелеев С.Р., 1989); ценностные ориентации пожилых людей изучались с помощью «Ценностный опросник (ЦО) Шварца» (Шварц Ш., 1992). Математико-статистическая обработка полученного материала проводилась при помощи программного обеспечения Microsoft Excel 2007 и программного пакета SPSS-22 с использованием общепринятых методов вариационной статистики. При интерпретации полученных результатов оценивались высокие, средние и низкие значения шкал; вычислялись процентные соотношения; средние значения по шкалам. Использовался непараметрический критерий rs-Спирмена.

**Изложение основного материала статьи.** Результаты изучения самоотношения лиц пожилого возраста, полученные с помощью методики С.Р. Пантелеева, представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты диагностики самоотношения лиц пожилого возраста, %

Шкалы	Низкие значения	Средние значения	Высокие значения
Замкнутость	32	66	2
Самоуверенность	32	56	12
Саморуководство	28	58	14
Отраженное самоотношение	18	72	10
Самоценность	24	66	10
Самопринятие	30	64	6
Самопривязанность	34	56	10
Внутренняя конфликтность	34	62	4
Самообвинение	24	70	6

Для 66% лиц пожилого возраста характерен средний уровень закрытости – такие люди вариативно относятся к своей личности, часто подавляют одни защитные механизмы за счет других. У трети респондентов (32%) низкие значения – они открыты, честны с собой, во взаимоотношениях ориентируются на собственное мнение. У 2% респондентов результаты высокие – они максимально придерживаются норм социума, не честны с собой.

У половины лиц пожилого возраста (56%) преобладают средние значения самоуверенности – такие люди в привычной обстановке могут работать на высоком уровне продуктивности, тревожность при этом снижена, однако в случае появления новых ситуаций, у них снижается работоспособность и повышается тревожность. Для трети характерны низкие значения (32%) – они внутренне зачастую напряжены, склонны избегать общения, не уверены в своих решениях и возможностях. Высокие значения выявлены у 12% респондентов – они уверены в себе, проблемы воспринимают как временные и преодолимые, ощущают силу собственного «Я».

По шкале саморегуляции чуть больше половины респондентов (58%) имеют средние значения – такие люди в привычной обстановке могут контролировать себя достаточно хорошо, однако при появлении неожиданных ситуаций, подвластны им, контроль снижается. Для трети (28%) характерен низкий уровень – респонденты не обладают достаточным уровнем саморегуляции и контроля, испытывают внутреннее напряжение. У 14% лиц пожилого возраста высокие значения – они полагают, что могут оказать сопротивление внешним обстоятельствам, чувствуют свой внутренний стержень.

Большинство респондентов (72%) имеют средние значения отраженного самоотношения – такие люди полагают, что окружающие отдельно оценивают положительные и негативные свойства их личности и не воспринимают их в целом. Низкие значения присутствуют у 18% респондентов – такие люди настроены на получение от других только порицания и негатива, никогда не ожидают поддержки. Респонденты с высокими значениями, таких 10%, чувствуют любовь и поддержку окружающих, настроены на их получение.

По шкале самооценки большинство лиц пожилого возраста (66%) имеют средние значения – такие люди вариативны при оценке себя, определенные качества одобряются ими, определенные отвергаются и не ценятся. У 24% респондентов значения низкие – они чувствительны к критике других людей, не оценивают свою личность как уникальную, как следствие не способны справиться с воздействием извне. У 10% респондентов значения высокие – они высоко ценят свой духовный потенциал, свою уникальность.

По шкале самопринятия у 64% респондентов значения средние – они отдельные черты своей личности критикуют, отдельные выделяют. Треть лиц пожилого возраста (30%) имеют низкие значения – они негативно настроены в отношении себя, постоянно критикуют. У 6% лиц пожилого возраста высокие показатели – такие люди положительно настроены в отношении себя, адекватно воспринимают все поведенческие проявления.

Половина респондентов (54%) набрала средние баллы по шкале самопривязанности – они вариативны по отношению к своим качествам, готовы менять только отдельные свойства. Треть респондентов (34%) показали низкие значения – они часто бывают не удовлетворены своей личностью в связи с чем готовы к ее постоянной трансформации. У 10% респондентов высокие значения – такие люди уверены, что их личность максимально развита и не нуждается в дальнейшем совершенствовании, что зачастую мешает развитию.

Средние значения внутренней конфликтности присутствуют у 62% респондентов – они в привычной обстановке высоко ценят собственные достижения, в новых нестандартных ситуациях, повышается уровень тревожности и происходит недооценка собственных успехов. У трети (34%) респондентов значения низкие – такие люди ощущают равновесие между требованиями окружающей действительности и собственными способностями. Высокие значения у 4% – они переживают конфликт между идеальным и реальным «Я», часто негативно настроены в свой адрес, склонны контролировать максимально свои проявления.

По шкале самообвинения у 70% лиц пожилого возраста средние баллы – они вариативны, одновременно могут выражать злость и досаду в отношении других людей и при этом негативно оценивать собственное поведение. У 24% респондентов значения низкие – такие люди крайне редко готовы признать собственную вину в сложившейся ситуации, склонны обвинять обстоятельства. У 6% баллы высокие – такие люди склонны обвинять в сложившихся ситуациях только себя.

Таким образом, большинство лиц пожилого возраста вариативно относятся к своей личности, часто подавляют одни защитные механизмы за счет других, в привычной обстановке могут работать на высоком уровне продуктивности, тревожность при этом снижена, однако в случае появления новых ситуаций, у них снижается работоспособность и повышается тревожность, полагают, что окружающие отдельно оценивают положительные и негативные свойства их личности и не воспринимают их в целом, отдельные черты своей личности критикуют, отдельные выделяют, ощущают равновесие между требованиями окружающей действительности и собственными способностями, одновременно могут выражать злость и досаду в отношении других людей и при этом негативно оценивать собственное поведение, вариативны при оценке себя, определенные качества одобряются ими, определенные отвергаются и не ценятся, готовы менять только отдельные свойства, в привычной обстановке могут контролировать себя достаточно хорошо, высоко ценят собственные достижения, однако при появлении неожиданных ситуаций, подвластны им, контроль снижается, повышается уровень тревожности и происходит недооценка собственных успехов.

Результаты, полученные с помощью «Ценностный опросник Шварца» представлены на рисунке 1.

Лица пожилого возраста конформность выше ценят на уровне нормативных идеалов (4,6), однако и на уровне личного поведения (4,4) придерживаются достаточно часто. Ценится умение сдерживать такие порывы, которые могут навредить другим людям.

Традиции на уровне личного поведения (3,4) лица зрелого возраста ценят выше по сравнению с нормативными идеалами (3,1). Ценятся ритуалы, нормы и ценности той группы, к которой относят себя лица пожилого возраста.

Значимость доброты у лиц пожилого возраста ценится одинаково (3,6) на уровне нормативных идеалов и личного поведения. Ценится благополучие в рамках повседневного общения с окружающими.





**Рисунок 1. Ценностные ориентации лиц пожилого возраста**

Универсализм выше ценится на уровне личного поведения (4,1), нежели нормативных идеалов (3,8). Лица пожилого возраста стараются проявлять заботу обо всем, что их окружает, ценят терпимость и понимание.

Самостоятельность также выше оценивается на уровне личного поведения (4,6), по сравнению с нормативными идеалами (4,0). Ценятся творчество в деятельности, самостоятельность мышления, исследовательская деятельность.

Стимуляция выше оценивается на уровне личного поведения (4,0), по сравнению с нормативными идеалами (3,5). Лица пожилого возраста ценят собственную активность, которая позволяет им испытывать новые ощущения и глубокие переживания.

Гедонизм выше оценивается на уровне личного поведения (4,7), по сравнению с нормативными идеалами (3,6). Важной ценностью респонденты посчитали достижение удовольствия от жизни.

Достижения выше оцениваются на уровне личного поведения (3,8), по сравнению с нормативными идеалами (3,5). Респонденты полагают, что важно достигать успеха за счет придерживания определенного уровня компетентности.

Власть также выше оценивается на уровне личного поведения (3,7), по сравнению с нормативными идеалами (2,5). Лица пожилого возраста считают необходимым достижение определенного статуса в обществе, уровня богатства, авторитета, социальной власти.

Значимость безопасности у лиц зрелого возраста ценится практически одинаково на уровне нормативных идеалов (4,8) и личного поведения (4,7). Происходит оценка стабильности общества, безопасности, гармонии во всем.

Таким образом, большинство ценностей лица пожилого возраста оценивают на уровне личного поведения, в связи с чем можем отметить, что в повседневной жизни они опираются на то, что стараются проявлять заботу обо всем, что их окружает, ценят терпимость и понимание, ценят собственную активность, которая позволяет им испытывать новые ощущения и глубокие переживания, достижение удовольствия от жизни, получение чувственного удовольствия, считают необходимым достижение определенного статуса в обществе, уровня богатства, авторитета, социальной власти, считают важным достигать успеха за счет придерживания определенного уровня компетентности, ими ценятся ритуалы, нормы и ценности той группы, к которой относят себя лица пожилого возраста, ценятся творчество в деятельности, самостоятельность мышления, исследовательская деятельность.

Проверка гипотезы о существовании взаимосвязи самоотношения и ценностных ориентаций у лиц пожилого возраста, была проверена по средствам корреляционного анализа с помощью непараметрического критерия rs-Спирмена (табл. 2).

В результате корреляционного анализа нами было обнаружено следующее.

Прямая корреляционная связь между саморегуляцией личности и ценностью универсализма на уровне нормативных идеалов (0,350 при  $r=0,01$ ). Чем чаще лица пожилого возраста видят в себе внутренний стержень, отмечают силу своего «Я», полагают, что могут оказать сопротивление влиянию извне, тем чаще на уровне нормативных идеалов стараются проявлять заботу обо всем, что их окружает, ценят терпимость и понимание.

**Результаты исследования взаимосвязи самооотношения и ценностных ориентаций у лиц пожилого возраста (n=180 человек)**

Шкалы	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<i>Обзор ценностей</i>									
Универсализм	-0.066	0.133	<b>0.350</b>	-0.184	0.040	0.056	<b>0.309</b>	0.146	-0.092
Гедонизм	0.147	-0.007	-0.002	<b>0.311</b>	-0.044	-0.122	-0.092	0.022	-0.176
Безопасность	0.056	0.036	0.123	-0.106	0.054	0.066	<b>0.282</b>	0.023	-0.194
<i>Личностные ориентиры</i>									
Традиции	-0.176	0.032	0.007	-0.236	-0.164	-0.009	<b>0.357</b>	-0.112	0.046
Универсализм	-0.006	<b>0.426</b>	0.014	-0.088	-0.052	0.160	<b>0.439</b>	-0.046	0.031
Стимуляция	0.244	<b>0.378</b>	0.005	-0.004	-0.119	-0.092	0.204	0.215	-0.046
Достижения	-0.018	-0.128	-0.015	<b>-0.306</b>	-0.224	-0.219	0.150	-0.175	0.120
Власть	<b>-0.279</b>	-0.008	0.102	0.107	0.253	-0.078	0.030	-0.073	-0.073

**Примечание:** 1 – закрытость, 2 – самоуверенность, 3 – саморуководство, 4 - отраженное самооотношение, 5 – самоценность, 6 – самопринятие, 7 – самопривязанность, 8 - внутренняя конфликтность, 9 – самообвинение

Прямая корреляционная связь между отраженным самооотношением личности и ценностью гедонизма на уровне нормативных идеалов (0,311 при  $p=0,01$ ). Чем чаще лица пожилого возраста ощущают признание, любовь и принятие со стороны окружающих людей, тем чаще на уровне нормативных идеалов считают важным достижение удовольствия от жизни, получение чувственного удовольствия.

Прямая корреляционная связь между самопривязанностью личности и ценностью универсализма (0,309 при  $p=0,01$ ), безопасности (0,282 при  $p=0,01$ ) на уровне нормативных идеалов. Чем чаще лица пожилого возраста привержены мнения сохранить свои личностные качества в неизменном виде, тем чаще на уровне нормативных идеалов стараются проявлять заботу обо всем, что их окружает, ценят терпимость и понимание, стабильность общества, безопасность, гармонию во всем.

Обратная корреляционная связь между закрытостью личности и ценностью власти на уровне поведения (-0,279 при  $p=0,01$ ). Чем чаще лица пожилого возраста стараются максимально соответствовать принятым в обществе нормам, тем реже считают необходимым достижение определенного статуса в обществе, уровня богатства, авторитета, социальной власти.

Прямая корреляционная связь между самоуверенностью личности и ценностью универсализма (0,426 при  $p=0,01$ ), стимуляции (0,378 при  $p=0,01$ ) на уровне поведения. Чем чаще лица пожилого возраста уверены в своих возможностях и способностях, тем чаще в поведении стараются проявлять заботу обо всем, что их окружает, ценят терпимость и понимание, ценят собственную активность, которая позволяет им испытывать новые ощущения и глубокие переживания.

Обратная корреляционная связь между отраженным самооотношением личности и ценностью достижений на уровне поведения (-0,306 при  $p=0,01$ ). Чем чаще лица пожилого возраста ощущают признание, любовь и принятие со стороны окружающих людей, тем реже полагают, что важно достигать успеха за счет придерживания определенного уровня компетентности.

Прямая корреляционная связь между самопривязанностью личности и ценностью универсализма (0,357 при  $p=0,01$ ), традиций (0,459 при  $p=0,01$ ) на уровне поведения. Чем чаще лица пожилого возраста привержены мнения сохранить свои личностные качества в неизменном виде, тем чаще на уровне поведения стараются проявлять заботу обо всем, что их окружает, ценят терпимость и понимание, стараются придерживаться традиций.

**Выводы.** Анализ научных публикаций показал, что самооотношение – это ключевое психологическое образование самосознания, отражающее эмоциональную позицию человека по отношению к себе самому, связанное с другими психологическими образованиями.

Тема ценностных ориентаций и ценностей человека довольно трудная для практического исследователя, так как в кризисные периоды происходит изменение «системы координат» жизни и деятельности человека, преобразование установок и убеждений личности, а также кардинальное изменение ее интересов и целей.

В пожилом возрасте происходят изменения во всех сферах жизнедеятельности человека. В этом возрасте происходит изменение социального статуса, вызванное прекращением трудовой деятельности и сокращением социальных контактов, материального статуса – связанного с зависимостью пожилых людей от работающих членов семьи, семейного статуса – определяемого одиночеством в кругу семьи и друзей [8]. Тревога о будущем, ощущения беспомощности и не востребованности, обострение хронических заболеваний приводят к переоценке ценностей в данном возрасте.

В результате эмпирического исследования было установлено, что чем чаще лица пожилого возраста видят в себе внутренний стержень, отмечают силу своего «Я», полагают, что могут оказать сопротивление влиянию извне, тем чаще на уровне нормативных идеалов стараются проявлять заботу обо всем, что их окружает, ценят терпимость и понимание; чем чаще лица пожилого возраста ощущают признание, любовь и принятие со стороны окружающих людей, тем чаще на уровне нормативных идеалов считают важным достижение удовольствия от жизни, получение чувственного удовольствия и тем реже полагают, что важно достигать успеха за счет придерживания определенного уровня компетентности; чем чаще лица пожилого возраста привержены мнения сохранить свои личностные качества в неизменном виде, тем чаще на уровне нормативных идеалов стараются проявлять заботу обо всем, что их окружает, ценят терпимость и понимание, стабильность общества, безопасность, гармонию во всем и тем чаще на уровне поведения стараются проявлять заботу обо всем, что их окружает, ценят терпимость и понимание, стараются придерживаться традиций; чем чаще лица пожилого возраста стараются максимально соответствовать принятым в обществе нормам, тем реже считают необходимым достижение определенного статуса в обществе, уровня богатства, авторитета, социальной власти; чем чаще лица пожилого возраста уверены в своих возможностях и

способностях, тем чаще в поведении стараются проявлять заботу обо всем, что их окружает, ценят терпимость и понимание, ценят собственную активность, которая позволяет им испытывать новые ощущения и глубокие переживания.

#### **Литература:**

1. Борозина Л.В. Самооценка в первой половине старости [Текст] / Л.В. Борозина, О.Н. Молчанова // Вестник Московского университета. – 1990. - №1. – С. 24-38.
2. Волостных М.И. К проблеме ценностных ориентаций лиц пожилого возраста [Текст] / М.И. Волостных // Проблемы теории и практики современной психологии: материалы XV ежегодной Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. – 2016. – С. 98-100.
3. Ганин Д.Г. Специфика взаимосвязи межличностных отношений и самооношения лиц пожилого возраста [Текст] / Д.Г. Ганин // Вестник Костромского университета. – 2019. -№25(2). – С. 57-61.
4. Ермолаева М.В. Практическая психология старости: монография [Текст] / М.В. Ермолаева. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 94 с.
5. Козлова Т.З. Самореализация и самооценка пенсионера / Т.З. Козлова // Психология зрелости и старения. – 2006. - №2. – С. 35-42.
6. Максимова С.Г. Социально-ценностные аспекты восприятия старости [Текст] / С.Г. Максимова // Известия Алтайского государственного университета. – 2001. -№2(20). – С. 28-32.
7. Фирсова Н.Г. Пожилой человек как субъект возрастных изменений: особенности самооценки [Текст] / Н.Г. Фирсова // Пожилой человек как субъект возрастных изменений: особенности самооценки: материалы III Международной научно-практической конференции. – Ставрополь. – 2012. – С. 47-52.
8. Субъективное благополучие лиц пожилого возраста [Текст] / О.М. Макушкина, Г.В. Митина, О.Ф. Азнабаев, Э.Ш. Шаяхметова // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта: Крымский Федеральный университет им. В.И. Вернадского. – 2019. - №62-4. – С. 273-276.

**Психология**

**УДК:159.9**

**магистр педагогики, старший преподаватель кафедры психологии развития личности Шелкунова Татьяна Васильевна**  
Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

### **АНАЛИЗ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕМЬЕ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Аннотация.* Данное исследование посвящено изучению проблемы представлений о семье в младшем школьном возрасте. В работе актуализируется необходимость воспитания в системе образования традиционным российским семейным ценностям, а также важности анализа динамики этих ценностей у подрастающего поколения. В статье представлены результаты экспериментального исследования и анализ представлений о семье детей младшего школьного возраста в условиях образовательной организации.

*Ключевые слова:* представления о семье, родительство, система образования, младший школьный возраст.

*Annotation.* This study is devoted to the study of the problem of representations of the family in primary school age. The paper actualizes the need for education in the education system of traditional Russian family values, as well as the importance of analyzing the dynamics of these values in the younger generation. The article presents the results of an experimental study and analysis of ideas about the family of children of primary school age in an educational organization.

*Keywords:* ideas about the family, parenthood, education system, primary school age.

**Введение.** В последние годы наметилась тенденция разрыва межпоколенческих связей, наблюдается тенденция увеличения числа нуклеарных семей, набирает обороты демографический кризис. В связи со сложившейся социальной ситуацией все более актуальным становится вопрос о поддержании института семьи как неотъемлемого условия сохранения традиций и культурной преемственности в истории народа. Также приобретает особую значимость и актуальность вопрос формирования мировоззренческих установок о семье и внутрисемейных отношениях у подрастающего поколения.

Согласно «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», одним из важнейших приоритетов государственной политики в области воспитания является «обеспечение соответствия воспитания в системе образования традиционным российским культурным, духовно-нравственным и семейным ценностям» [5].

Теоретический обзор литературы показал, что научная область обладает исследованиями представлений о семье и родительстве преимущественно среди студентов и взрослых. Вопрос изучения образа семьи среди младших школьников требует комплексного и практического изучения, что подтверждает актуальность данного исследования.

**Изложение основного материала статьи.** Психологи, педагоги и социальные работники сводятся во мнении о том, что семья выступает важнейшим институтом развития и становления ребенка. Ученые считают, что для полноценного развития ребенка и формирования у него последующих представлений об окружающем мире очень важны именно представления о семье.

Для детей младшего школьного возраста основным выступает социальное окружение, формирующее их привычки, основы социальных отношений, систему значимостей. У детей в возрасте 6-7 лет определяется система их отношений к себе, близким и другим людям, различным видам действий.

А.Ф. Шарапова указывает в своей работе, что именно семья закладывает первые социальные роли и семейные ценности, здесь ребенок учится взаимодействовать с другими людьми, осваивает нормы и правила поведения [6].

Изучение процесса формирования представлений школьников о семье отражено в ряде работ Э.К. Васильевой, Н.И. Демидовой, С.И. Голод, А.Г. Харчева. В работах этих ученых выявлено, что этим

представлениям свойственны неопределенность и неполнота, непостоянство и сомнительность, дети этого возраста могут фантазировать и часто имеют искаженные представления о семейных отношениях.

В младшем школьном возрасте семья выступает референтной группой. Родители и учитель выступают для младшего школьника высшим авторитетом. Ребенок в этом возрасте прислушивается к мнению родителей в вопросе выстраивания отношений со сверстниками и другими взрослыми. Отношения между детьми и родителями строятся на привязанности ребенка и ответных чувствах взрослых.

Семья способна формировать и трансформировать социальные представления ребёнка, а также заложить мощный фундамент для развития социальных представлений в дальнейшем.

Младший школьный возраст наиболее благоприятная аудитория для эффективного становления образа семьи. Это тот возрастной период, когда дети наиболее эмоционально воспринимают все происходящее вокруг, в том числе и родительские отношения, их поведение. Младшие школьники обращены к позитивным ценностям, готовы открыто любить, ждуть взаимности от родителей.

Сегодня все чаще у детей отсутствуют четкие представления о понятии «семья» и все, что с этим связано. Подростающее поколение обрывочно воспроизводит историю своей семьи или не знает ее вовсе. Зачастую таким последствием предшествуют не сформированные представления о положительных и отрицательных поступках членов семьи, о семейных ценностях, традициях. Одним из определяющих факторов данной несформированности может выступать рассогласованность в стилях воспитания внутри семьи. Семья перестает быть главной ячейкой общества. Подростающее поколение все чаще недооценивает семейные ценности, а интерес к изучению и сохранению семейных обычаев и традиций неустойчив или вовсе отсутствует.

В рамках классификации традиционных семейных духовно-нравственных ценностей, исследователь С.П. Акутина выделяет следующие: ценность материнства и отцовства, ребенок в семье, кровное родство и семейный лад, домашний очаг, труд, традиции, обряды и обычаи, вера, соборность, родина, трудолюбие, мир [1].

По мнению В.А. Мищенко, все вышеперечисленное находит отражение в представлениях детей о семье, которые чаще всего «носят расплывчатый характер, а многие дети не могут охарактеризовать значимость семьи в жизни человека» [3]. Главными условиями формирования представлений о семье, по мнению автора, выступают эмоциональный климат семьи и нравственное воспитание ребенка.

Положительный эмоциональный климат в семье способствует не только складыванию правильного представления о семье, но и для поддержания психического здоровья ребенка. Дети посредством эмоциональных средств воспринимают реакцию взрослых на происходящее вокруг. Тем самым родители формируют представления ребенка, которые в свою очередь отвечают смехом, гневом, жестиком, мимикой [4].

Также важно формировать у ребенка понимание то, что каждая семья индивидуально и нет похожих семей, что нужно любить свою семью такой, какая она есть. При этом ребенок должен понимать свою роль в семье, чем он может помочь своим родителям и другим членам семьи. Следует учить ребенка участию в судьбе каждого члена семьи, отзывчивости на просьбы и состояния близких людей [2].

Для расширения представлений детей о семье важны семейные традиции, совместный досуг, положительный пример распределения ролей в семье, функциональные обязанности главных членов семьи – матери и отца. Совместно организованная деятельность по созданию семейного быта может способствовать расширению представлений о семье у младших школьников путем исследования истории семьи, анализа деятельности членов семьи в повседневной жизни, актуализации семейных традиций и праздников.

Подводя итог теоретическому анализу представлений о семье современных младших школьников, делаем вывод, о том, что по-прежнему остается актуальным вопрос о формировании у детей представлений о семье с момента рождения ребенка. Для детей младшего школьного возраста отношения между родителями выступают идеалом, поэтому так часто мы можем наблюдать перенос семейных отношений, которые складывались в родительской семье на собственную будущую семью.

С целью изучения представлений о семье у детей младшего школьного возраста нами было организовано экспериментальное исследование, в котором принимало участие 20 детей в возрасте от 7 до 8 лет. Данное исследование осуществлялось на базе общеобразовательной школы города.

Экспериментальное исследование предусматривало использование следующего диагностического инструментария: проективный тест «Рисунок семьи» (Р. Бернс и А. Кауфман); методика «Незаконченные предложения» Д.М. Сакса и С. Леви.

Анализ результатов экспериментального исследования позволяет нам сделать следующие выводы.

При анализе рисунков детей по методике «Рисунок семьи» были выявлены дети с высоким, средним и низким уровнем развития детско-родительских отношений.

Так, благоприятная семейная ситуация выявлена у 30% респондентов (6 детей). Можно говорить о благоприятной ситуации в семье этих детей. В отношениях между родителями и детьми присутствует взаимопомощь и взаимопонимание. Следует отметить, что только третья часть детей всей выборки живут и воспитываются в семьях, обеспечивающих их эмоционально-психологические потребности.

Тревожность в семейных отношениях выявлена у 25% опрошенных (5 школьников). На конфликтные отношения в семье указывают рисунки 20% респондентов (4 школьника).

У 15% обучающихся (3 школьника) отмечены нарушения эмоциональных контактов в семье. Враждебность и агрессия в семейных отношениях продемонстрирована 10 % опрошенных (2 школьника).

Таким образом, анализ данных по методике «Рисунок семьи» позволяет сделать вывод о том, что большинство детей младшего школьного возраста нашей выборки исследования живут и воспитываются в семьях, испытывающих различные трудности в межличностных и внутриличностных отношениях между её членами. Дети в таких семьях часто испытывают тревожность, в общении со своими детьми родители зависимы от собственного настроения, что зачастую приводит к постоянным конфликтным ситуациям в семье. В таких семьях дети очень часто чувствуют себя ненужными и представляют враждебные отношения как норму.

Рассмотрим результаты методики «Незаконченные предложения».

По шкале «отношение к отцу» положительные результаты продемонстрировали 9 школьников, что составляет 45 % от общего количества обучающихся. О своих отцах дети отзываются хорошо, показывают свою привязанность и значимость к родителю.

8 младших школьников относятся отрицательно к отцу, что составляет 40% испытуемых, – в основном это те дети, родители которых находятся в разводе или их воспитывает одна мама. Эти дети выражают сомнение в значимости себя для него.

Также выявлены дети, которые индифферентно относятся к отцу. Это 3 младших школьника (15%), которые считают, что отец редко думает о них и не проявляет интерес к семье в целом.

По шкале «отношение к матери» положительно относятся к матери 12 школьников, что составляет 60% опрошенных. Данные школьники считают маму другом, заботливым и добрым человеком. Дети отмечают, что мама значимый член семьи, она всегда поддержит и даст совет в трудных ситуациях. Характеризуют отношения с мамой как эмоционально благополучные.

Отрицательно относятся к матери всего 3 ребенка (15%). Эти дети очень тянутся к матери, нуждаются в их заботе, но вместе с тем отмечают ее занятость и невыдержанность в общении, как с ребенком, так и с супругом.

Безразлично относятся к своей матери 5 школьников (25% испытуемых). Самым распространенным ответом этих детей был «Мои родители заняты только собой». Дети не находят поддержки от мамы, часто видят ее в плохом настроении, отмечают эмоциональную неустойчивость в общении с членами семьи.

По шкале «отношение к семье» мы выявили, что положительно относятся к своей семье 10 учащихся, что составляет 50% из всей группы. Дети, сравнивая свою семью с другими, описывают ее как самую лучшую, дружную и сплоченную.

Отрицательно относятся к семье 3 ребенка, что составляет 15% группы. Ребята отмечают изменения в худшую сторону, произошедшие в семье, подчеркивают ненужность к своей персоне со стороны родителей, указывают на отношение родителей к себе как к ребенку, который не имеет прав и должен делать все так, как сказали родители.

Достаточно большой процент респондентов демонстрирует безразличие к своей семье, данная тенденция выявлена у 7 школьников (35 % детей). Эти дети не интересуются чувствами своих родителей, они считают, что сами вольны принимать решения, и помощь старшего поколения им не нужна.

Анализируя результаты двух методик, приходим к выводу о том, что все дети имеют как общие, так и индивидуальные представления о семье и внутрисемейных отношениях. Следует отметить, что большинство детей привязаны к своим родителям, нуждаются в их участии и совете, а также подчеркивают их значимость в семье.

Вместе с тем, есть дети, которые не чувствуют себя благополучно в семье, не ощущают защиту от родителей, испытывают тревожность, проявляют агрессию в общении с ними. Также выявлены дети с безразличным отношением, как к матери, так и к отцу.

**Выводы.** Таким образом, в результате изучения представлений о семье современных детей младшего школьного возраста большинство детей значимую позицию внутри семьи отдают маме. Дети хотят видеть родителей и других членов семьи счастливыми и веселыми. При этом важным условием для этого выступают общая деятельность всех ее членов и благополучие в семейных отношениях. В литературе выявлены и гендерные различия в представлениях о главном члене семьи. Так мальчики часто указывали, что главным в семье должен быть отец, а девочки считали, что мать.

Результаты констатирующего эксперимента позволили определить тенденцию к росту благополучных внутрисемейных отношений. Большинство детей чувствуют себя защищенными в семье, подчеркивают значимость родителей в собственной жизни.

Некоторые дети не видят отца и мать как членов семьи и безразлично относятся к их роли, отмечая при этом и безразличие с их стороны к собственной персоне. У этих детей обнаруживается тревожное поведение и агрессивность в общении с родителями. Представления о семье у таких детей отрицательные, они не чувствуют себя защищенными и нужными в ней.

Изучение особенностей представлений о семье у детей младшего школьного возраста позволило нам прийти к заключению, что для детей именно семья обеспечивает эмоциональные связи и привязанности, она основа чувства защищенности. Младший школьник воспринимает семью в качестве окружающих его близких людей папы и мамы, бабушки и дедушки, братьев и сестер. Ребенок, живя в семье, накапливает большой опыт межличностных отношений. Он воспринимает, правильно или искаженно то, как родители относятся к нему - избегают его, недовольны им, признают его автономность или ущемляют его, доброжелательно относятся к нему или нет. Со временем он осмысляет, любят ли родители или нет, нужен ли он им, значим ли для них. Ребенок также формирует и свое отношение: любит ли он родителей такими, какие они есть, чувствует ли их эмоциональную отдаленность и стремится ее уменьшить, избегает ли он травмирующих отношений с родителями. Содержание его осмысления взаимоотношений с родителями проявляется в его высказываниях, поступках, настроениях.

Следует отметить тот факт, что эмоционально все дети испытывают потребность в благополучии семейных отношений. В связи с этим необходимо помнить, что младший школьный возраст это тот период, в который семья все еще выступает значимой группой и в большей степени способствует возвращению благополучных семейных отношений в следующем поколении.

#### **Литература:**

1. Акутина С.П. К проблеме классификации семейных духовнонравственных ценностей // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – № 94. – С. 9-15.
2. Зверева О.Л. Семейная педагогика и домашнее воспитание / О.Л. Зверева, А.Н. Ганичева. – М.: ИЦ Академия. – 2009. – 256 с.
3. Мищенко В.А. Семейные ценности: механизмы формирования и продвижения // Теории и проблемы политических исследований. – 2012. – № 3. – С. 133-143.
4. Пиннигина Ю.А. Особенности представлений о семье у детей младшего школьного возраста // Теория и практика современной науки. – 2017. – № 3 (21). – С. 1-4.
5. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года / Утв. распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70957260/#review>.
6. Шарапова А.Ф. Теоретико-методические аспекты организации социально-педагогической, психолого-педагогической деятельности в социуме // Формирование представления о семье у детей и подростков. [Электронный ресурс]. URL: <https://scienceforum.ru/2016/article/2016026223>.

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИКА

Абдуллин А. Г. Крымгужина З. З.	ПРОБЛЕМА НРАВСТВЕННОСТИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ	4
Алатырцева Т. В.	РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ МУЗЕЙНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	7
Александрова Н. С. Бельтюкова О. В.	ФЕНОМЕНОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНО АКТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ И ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О НЕЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ	10
Александрова О. Б. Дрожжин М. А. Моисейкин Д. А.	ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА КАК ВЗАИМОСВЯЗАННЫЕ КАТЕГОРИИ В ОСВОЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	13
Алексеев И. А. Вебер А. А. Гостева Я. Ю.	ВОЗМОЖНОСТИ КОМПЬЮТЕРНОЙ ПРОГРАММЫ «ЛОГОРИТМ» В КОРРЕКЦИИ ЗАИКАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ РИТМИЧЕСКОЙ СТИМУЛЯЦИИ РЕЧИ	16
Андреева О. С.	ОБУЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	18
Аскарова Л. Д. Миннуллина Р. Ф. Нуриева А. Р.	РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	22
Баканов М. В. Караваев А. В. Титлов А. Ю.	ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ И РЕОРГАНИЗАЦИЯ ЕГО КАЧЕСТВА	25
Белинова Н. В. Вершинина А. Ю.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В СЕНСОРНОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА	31
Белова С. В. Ботова С. Н. Хазыкова Т. С.	ОСОБЕННОСТИ ГУМАНИТАРНОЙ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ	35
Белова С. В. Хазыкова Т. С. Нимяева В. А.	ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ АКТЕРОВ: МЕТОДОЛОГИЯ ГУМАНИТАРНОСТИ	38
Бобкова О. В. Арюткина К. И.	ФОРМИРОВАНИЕ ЗВУКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИКТ	41
Богоудинова Р. З. Крайсман Н. В.	ИНЖЕНЕРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ИНЖЕНЕРНОЙ ПЕДАГОГИКИ	44
Болдинова О. Г. Курушина О. В.	ИННОВАЦИОННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	47
Болтаева Л. Ш.	ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ	50
Бондарева С. А. Нуриева А. Р. Галич Т. Н.	СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОО В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ДОО	53
Борлакова Л. М.	ОБУЧЕНИЕ НАВЫКАМ ПОВЫШЕНИЯ ИММУНИТЕТА И ПРОФИЛАКТИКЕ ПРОСТУДНЫХ ЗАБОЛЕВАНИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ	57
Борлакова Л. М.	ИЗУЧЕНИЕ НЕКОТОРЫХ ПРИНЦИПОВ ЗАКАЛИВАНИЯ ДЛЯ ПРОФИЛАКТИКИ ОСТРО РЕСПИРАТОРНЫХ ЗАБОЛЕВАНИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗАХ	60

Босикова Т. И. Андреева Л. Д.	СКАЗКИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	63
Братанова Ю. Ю. Газизова Ф. С. Нуриева А. Р.	ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УПРАВЛЕНИИ ДОО	67
Бреус И. А.	СПЕЦИФИКА ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ В ЛЕТНЕЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ	70
Брусник Т. А. Сергеева М. Г.	ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА	74
Бузык Т. Ф. Ракова О. А. Чертопятава А. С.	МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНОЙ ПОДГОТОВКИ	77
Быстрова Н. В. Казначеева С. Н. Казначеев Д. А.	ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФИЦИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ СРЕДИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ПРОФИЦИЕНТАЦИИ ШКОЛЫ	81
Ваганова О. И.	КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	84
Ваганова О. И.	ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ КАК ВЕДУЩАЯ ТЕНДЕНЦИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	88
Вагнер М.-Н. Л. Овезова У. А.	МЕТОДИЧЕСКАЯ АУТЕНТИЧНОСТЬ В ОБУЧЕНИИ ПЕРЕВОДУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	91
Ворожцов А. М. Щербинин Е. С.	ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ СТРЕЛЬБЫ И ЕГО ПОМОЩНИКА НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ	95
Гаджиева Н. А. Нуриева А. Р. Миннуллина Р. Ф.	НЕТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ	98
Гайфуллина Р. А. Нуриева А. Р. Галич Т. Н.	ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ	101
Галушинская Ю. О. Рюмина Ю. Н.	К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ	105
Глушкова Е. А. Медведева Е. Ю.	РАЗВИТИЕ ПРЕДМЕТНОЙ ЛЕКСИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР МЕТОДОМ НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ	108
Голованова Т. Н. Медведева Е. Ю.	ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКИХ ТЕХНИК В РАЗВИТИИ МОТОРНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ С ОНР	111
Горбачева Д. А. Спирина И. К.	РАЗРАБОТКА ВОЕННО-ИСТОРИЧЕСКИХ ЭКСКУРСИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, КАК ФОРМА ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ	114
Горюнова Л. В. Тимченко Е. С.	ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ К РАБОТЕ С ЛИЦАМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА: ИЗ ОПЫТА РАЗРАБОТКИ МАГИСТЕРСКОЙ ПРОГРАММЫ	118
Гостунская Я. И. Шипилова Е. В. Трущелёва А. В.	ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ	121
Гришина О. С. Ляличкина Я. И.	ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ПО ОПТИМИЗАЦИИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	125

Дедюкина М. И. Кирюшкина О. В.	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ КРУЖКА «РОБОТОТЕХНИКА»	128
Джегистаева Л. И.	ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	131
Дубинин Д. Ю.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТРЕЛКОВОГО ТРЕНАЖЕРА «СКАТТ» НА ЗАНЯТИЯХ ПО ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКЕ С СОТРУДНИКАМИ УИС	133
Егорова Е. Н.	ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ КУЛЬТУРНОГО ТУРИЗМА К РАБОТЕ В КОНТЕКСТЕ EVENT МЕРОПРИЯТИЙ	136
Жулина Е. В. Ладина Я. О.	К ВОПРОСУ О ДИАГНОСТИЧЕСКОМ ИНСТРУМЕНТАРИИ ДИЗАРТРИИ, ЗНАЧЕНИИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО МАССАЖА В КОРРЕКЦИИ ДИЗАРТРИИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 5-6 ЛЕТ	139
Заварина С. Ю. Ермолинская Е. А.	ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ И МОДЕРНИЗАЦИЯ ШКОЛЫ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ	142
Зайнуллина Ф. Ф. Нуриева А. Р. Миннуллина Р. Ф.	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	145
Замалетдинова З. И.	ДОСТИЖЕНИЕ ПЛАНИРУЕМЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	148
Золоткова Е. В. Юрова Е. Ю.	ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО И ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ	151
Золоткова Е. В. Князева Ю. В.	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С СИНДРОМОМ ДАУНА	154
Золоткова Е. В. Бабий Т. В.	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МОТОРНОГО ПРАКСИСА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	157
Иваненко М. А.	УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	160
Иванов П. В.	НЕЙРОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ У ВЗРОСЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ	162
Кабанова Л. А. Шкунова А. А. Прохорова М. П.	ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ВСТУПЛЕНИЮ В ПРОФСОЮЗ	165
Карпова Н. К. Мареев В. И. Петрова Н. П.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ФЕНОМЕНА «ЭНЕРГИЯ ДУХОВНОГО СОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ»	169
Карпушина Л. П. Козлова Т. А.	ОРГАНИЗАЦИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	172
Кашафутдинова Л. Х.	О ФОРМИРОВАНИИ БАЗОВЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕРЕВОДЧИКА	176
Кодоева А. Ч.	РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПОСТРОЕНИИ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВУЗАХ МВД РФ	179
Колпакова А. П.	МЕЦЕНАТ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТЕПАН ИВАНОВИЧ ИДЕЛЬГИН 1828-1892 ГГ.	182
Колчина В. В.	ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕДИАТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ	185



Корнышева И. Р.	<b>ИННОВАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОСОФИИ В ФОРМАТЕ ГИБКИХ ТЕХНОЛОГИЙ</b>	188
Кузьмичева Т. В. Афонькина Ю. А.	<b>РЕСУРСЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ОВЗ</b>	192
Кумыков С. Х.	<b>НРАВСТВЕННОЕ САМОВОСПИТАНИЕ, КАК ЧАСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА</b>	195
Лапшина Н. Е. Газизова Ф. С. Галич Т. Н.	<b>ЛЕГО-КОНСТРУИРОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ</b>	197
Мамалова Х. Э.	<b>ИНТЕРАКТИВНЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ</b>	201
Мануйлова В. В.	<b>РЕСУРСНЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ЦЕНТРЫ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: АСПЕКТЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ</b>	204
Maslennikova N. N.	<b>PROBLEMS OF FORMING PROFESSIONAL META- QUALIFICATION OF FUTURE ENGINEERS</b>	207
Матвеева А. С.	<b>ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ИНТЕРАКТИВНАЯ ФОРМА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b>	210
Медведева Т. Ю. Сизова О. А. Медведев А. Н.	<b>ПРОБЛЕМЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ УСПЕШНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ</b>	212
Минаева Н. Г. Быстрова М. В.	<b>НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ СРЕДСТВАМИ ПЕСКОТЕРАПИИ</b>	215
Михейкина Т. А.	<b>ФОРМИРОВАНИЕ РОЛЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ</b>	219
Моисеева М. Н. Фисунова Л. В.	<b>РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО АГРОИНЖЕНЕРА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ "НАЧЕРТАТЕЛЬНАЯ ГЕОМЕТРИЯ"</b>	223
Мухтарова Р. А. Газизова Ф. С. Нуриева А. Р.	<b>ОСНОВНЫЕ ЗАДАЧИ РУКОВОДИТЕЛЯ СОВРЕМЕННОЙ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ</b>	226
Набоких Е. В. Нуриева А. Р. Миннуллина Р. Ф.	<b>ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПЕДАГОГОВ ДОО</b>	229
Нагоева М. А.	<b>САМООБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ</b>	232
Нагоева М. А. Журтов А. Б.	<b>К ВОПРОСУ О СПОСОБАХ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b>	235
Нагоева М. А. Кучмезов Р. А.	<b>ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ НАУЧНЫХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПОСОБОВ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВУЗЕ</b>	238
Новак М. А.	<b>ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ДЕТСКОГО МЕЖДУНАРОДНОГО ЦЕНТРА В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ ПОДРОСТКА</b>	241
Османов М. М.	<b>ИНСТИТУТ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА</b>	243
Ощепков А. А. Репин А. О.	<b>СТЕМ-ТЕХНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ</b>	246

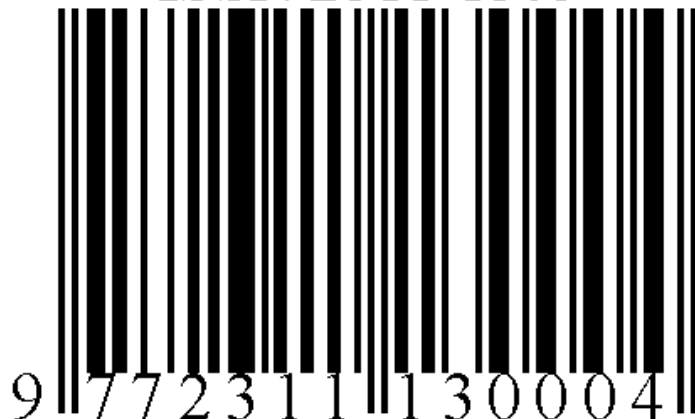
Сергеева М. Г. Бурнашева Э. П.	<b>СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ В СИСТЕМУ РЫНОЧНЫХ ОТНОШЕНИЙ</b>	249
Сергеева М. Г. Самохин И. С.	<b>ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ВЕКТОРА БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА</b>	252
Сергеева М. Г.	<b>Тьюторство в зарубежной и российской педагогической практике</b>	255
Сиротова А. А. Сергеева М. Г.	<b>НАПРАВЛЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ CLIL-ПЕДАГОГОВ</b>	258
Тахохов Б. А.	<b>ТРУДОВЫЕ ФУНКЦИИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ ПЕДАГОГА: ПОИСК ТОЧЕК СОПРЯЖЕНИЯ</b>	262
Челнокова Е. А. Разорёнов В. А. Челноков А. С.	<b>СИНЕКТИКА КАК МЕТОД АКТИВИЗАЦИИ НЕСТАНДАРТНОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ</b>	265
Шабаета Г. Ф. Сыртланова Н. Ш.	<b>ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ В РЕШЕНИИ ЗАДАЧ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ФОЛЬКЛОРОМ)</b>	268
Шайдуллина А. Р. Газизова Ф. С. Нуриева А. Р.	<b>УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ</b>	272
Шалугина Т. В. Шипицина Н. М. Хазова А. А.	<b>ВЛИЯНИЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ, МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ</b>	276
Шамсиева А. А. Миннуллина Р. Ф. Нуриева А. Р.	<b>ИЗУЧЕНИЕ ЗНАНИЙ И ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА О РОДНОМ КРАЕ ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТИРОВАНИЯ</b>	280
Яковлева С. С. Николаева А. В.	<b>ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К РЕШЕНИЮ ЗАНИМАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ</b>	285
<b>ПСИХОЛОГИЯ</b>		
Алямкина Т. С. Яшкова А. Н.	<b>ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ЭТАПЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ</b>	289
Анисимова В. В. Баркалов С. А. Коваль Л. В.	<b>ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ</b>	293
Боброва И. А. Францева Е. Н.	<b>ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ</b>	296
Ветрова Я. А.	<b>ИССЛЕДОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГОВ</b>	299
Гоцкая Н. Р.	<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА МОЛОДЫХ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ КАК ФАКТОР БЕЗОПАСНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b>	302
Желонкина Ю. Н. Южакова И. О. Сластикова О. А.	<b>ПРОЯВЛЕНИЕ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ</b>	305
Жуина Д. В. Яшкова А. Н. Алаева М. В.	<b>ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ КОНТРОЛЬНО- ИЗМЕРИТЕЛЬНЫХ МАТЕРИАЛОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ</b>	308
Зиновьева Л. В.	<b>РОЛЕВЫЕ ДИСПОЗИЦИИ КАК ИНДИКАТОРЫ СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТИРОВАННОСТИ ПОДРОСТКОВ</b>	312

<b>Ихлазов Г. И. Меджидова С. Г. Рамазанова Р. М.</b>	<b>ХАРАКТЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ (ПОДРОСТКОВЫЙ ВОЗРАСТ)</b>	<b>314</b>
<b>Меджидова С. Г. Ихлазов Г. И. Рамазанова Р. М.</b>	<b>ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЛАБОВИДЯЩИХ И НЕЗРЯЧИХ ДЕТЕЙ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ</b>	<b>316</b>
<b>Миннахметов Р. Р. Кожанов В. В. Мухаметсафин Р. С.</b>	<b>ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СУЩНОСТИ ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ПРОЦЕССУ</b>	<b>318</b>
<b>Мозговая Н. Н.</b>	<b>ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОГО ПРОСТРАНСТВА ШКОЛЬНИКОВ ПРОЕКТИВНЫМИ МЕТОДАМИ ДИАГНОСТИКИ</b>	<b>322</b>
<b>Шаяхметова Э. Ш. Алгушев Ф. Н. Огуречников Д. Г.</b>	<b>СПЕЦИФИКА ВЗАИМОСВЯЗИ САМООТНОШЕНИЯ И ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ</b>	<b>326</b>
<b>Шелкунова Т. В.</b>	<b>АНАЛИЗ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕМЬЕ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА</b>	<b>331</b>

**Подписной индекс  
в общероссийском каталоге  
«Роспечать»: 64996**

Проблемы современного педагогического образования  
Выпуск 65. Часть 4.

ISSN 2311-1305



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:  
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а  
(3654) 323013

Отпечатано в типографии:  
Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта)  
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а  
(3654) 323013

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Подписано к печати 27.11.2019. Сдано в набор 02.12.2019. Дата выхода 20.12.2019  
Формат 210x297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 39,52.  
Тираж 500 экз. Цена свободная.