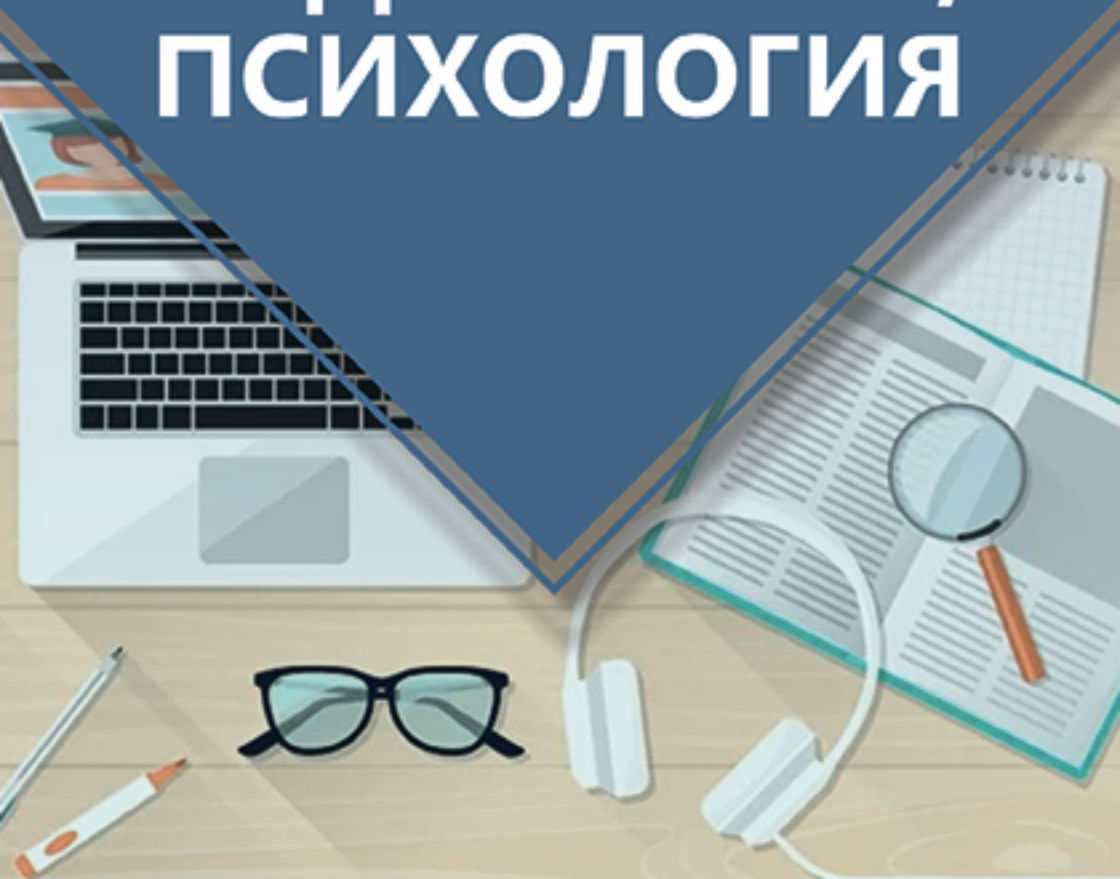




Чуваш Республикашн вĕренĕш институтĕ
Чувашской республиканской институт образования

**Образование
через всю жизнь**

ОБЩЕСТВО, ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ



Бюджетное учреждение Чувашской Республики
дополнительного профессионального образования
«Чувашский республиканский институт образования»
Министерства образования и молодежной политики
Чувашской Республики

ОБЩЕСТВО, ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ

Сборник материалов
Всероссийской научно-практической конференции
(Чебоксары, 11 сентября 2020 г.)

Чебоксары
Издательский дом «Среда»
2020

УДК 30(082)
ББК 94.3
О-28

Рецензенты: **Исаев Юрий Николаевич**, д-р филол. наук, ректор БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Минобразования Чувашии
Павлов Иван Владимирович, д-р пед. наук, профессор ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева»

Редакционная коллегия: **Мурзина Жанна Владимировна**, главный редактор, канд. биол. наук, проректор БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Минобразования Чувашии
Богатырева Ольга Леонидовна, канд. филол. наук, доцент БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Минобразования Чувашии

Дизайн обложки: **Фирсова Надежда Васильевна**, дизайнер

О-28 **Общество, педагогика, психология** : материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 11 сентября 2020 г.). – Чебоксары: ИД «Среда», 2020. – 184 с.

ISBN 978-5-907313-72-9

В сборнике представлены статьи участников Всероссийской научно-практической конференции, посвященные актуальным вопросам образовательных процессов. В материалах сборника приведены результаты теоретических и прикладных изысканий представителей научного и образовательного сообщества в области педагогики, психологии и социологии.

Статьи представлены в авторской редакции.

© БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования», 2020
© Издательский дом «Среда», 2020

ISBN 978-5-907313-72-9
DOI 10.31483/a-204

Предисловие

Бюджетное учреждение Чувашской Республики дополнительного профессионального образования «Чувашский республиканский институт образования» Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики представляет сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции **«Общество, педагогика, психология»**.

В сборнике представлены статьи, посвященные актуальным вопросам образовательных процессов. В представленных публикациях нашли отражение результаты теоретических и прикладных изысканий представителей научного и образовательного сообщества в области образования.

По содержанию публикации разделены на основные направления:

1. Социальные процессы и образование.
2. Социальная философия.
3. Образование и право.
4. Общая педагогика, история педагогики и образования.
5. Проблемы и перспективы дистанционного обучения.
6. Теория и методика обучения и воспитания.
7. Теория и методика профессионального образования.
8. Теория и методика общего и дополнительного образования.
9. Коррекционная педагогика.
10. Инклюзивное образование как ресурс создания толерантной среды.
11. Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры.
12. Филология в системе образования.
13. Общая психология, психология личности, история психологии.
14. Развитие психолого-педагогического сопровождения в современном образовании.

Авторский коллектив сборника представлен городами (Москва, Санкт-Петербург, Армавир, Барнаул, Владивосток, Воронеж, Грозный, Екатеринбург, Иркутск, Казань, Калуга, Ковров, Краснодар, Красноярск, Куйбышев, Нижневартовск, Одинцово, Оренбург, Ростов-на-Дону, Самара, Саратов, Ставрополь, Старый Оскол, Тамбов, Тверь, Ульяновск, Чебоксары, Череповец) и субъектом России (Республика Марий Эл).

Среди образовательных учреждений выделяются следующие группы: академические учреждения (Общевойсковая ордена Жукова академия Вооружённых Сил Российской Федерации, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ), университеты и институты России (Алтайский государственный педагогический университет, Армавирский государственный педагогический университет, Военный ордена Жукова университет радиоэлектроники, Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко, Дальневосточный федеральный университет, Донской государственный технический университет, Иркутский государственный университет, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ), Московский государственный институт международных отношений (университет), Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана, Московское высшее общевойсковое командное орденов Жукова, Ленина и Октябрьской Революции Краснозна-

менное училище, Нижневартковский государственный университет, Новосибирский государственный педагогический университет, Оренбургский государственный педагогический университет, Ростовский государственный медицинский университет, Самарский юридический институт ФСИН России, Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения, Санкт-Петербургский университет МВД России, Саратовский государственный технический университет им. Гагарина Ю.А., Северо-Кавказский федеральный университет, Сибирский юридический институт МВД РФ, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, Университет управления «ТИСБИ», Уральский государственный медицинский университет, Чеченский государственный педагогический университет, Чеченский государственный университет, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева).

Большая группа образовательных организаций представлена школами, детскими садами, организациями дополнительного образования.

Участники конференции представляют собой разные уровни образования и науки: профессора и кандидаты наук, доценты, аспиранты, студенты, преподаватели вузов, ссузов, учителя школ, воспитатели дошкольных образовательных учреждений.

Редакционная коллегия выражает глубокую признательность нашим уважаемым авторам за активную жизненную позицию, желание поделиться уникальными разработками и проектами, публикацию в сборнике материалов Всероссийской научно-практической конференции **«Общество, педагогика, психология»**, содержание которого не может быть исчерпано. Ждем Ваши публикации и надеемся на дальнейшее сотрудничество.

Главный редактор
канд. биол. наук, проректор
Чувашского республиканского
института образования
Ж.В. Мурзина

ОГЛАВЛЕНИЕ

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ И ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Кедун Л.С., Бархударян А.С.</i> Адаптационные способности личности: научные подходы и сущностные характеристики	9
<i>Пахомов И.А., Макарова Л.Н.</i> Формирование базовых аспектов модели психического в рамках обогащения социального опыта дошкольников с расстройствами аутистического спектра	13
<i>Улендеева Н.И.</i> Социальная реабилитация граждан, освободившихся из мест лишения свободы	17

СОЦИАЛЬНАЯ ФИЛОСОФИЯ

<i>Шарова М.А.</i> С.С. Гогоцкий: к определению педагогических и психологических понятий в «Философском словаре или Кратком обозрении философских и других научных выражений, встречающихся в истории философии» (1876)	21
---	----

ОБРАЗОВАНИЕ И ПРАВО

<i>Лаврентьев М.В., Сулимин А.Н.</i> Исследования по ювенальной юстиции в России в XIX в.	25
<i>Степанов И.В., Никишкин А.В.</i> Психологические аспекты виктимности	27

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Приходько О.В.</i> Принципы преподавания русского языка как иностранного	30
---	----

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

<i>Владимирова Л.П.</i> Дистанционное обучение в современном обществе: теория и практика	33
<i>Козырева О.Н., Ольхова Л.А.</i> Особенности применения дистанционного обучения в условиях пандемии	37
<i>Машкин А.Л., Грузинова О.А., Борисов Ю.В., Борисов В.М.</i> Интеграция возможностей «m-learning» в технологии ТРАСК-обучения	42
<i>Солдатов Я.В., Солдатова А.В.</i> Дистанционные технологии обучения в процессе подготовки будущих юристов	47
<i>Стрига С.И.</i> Проблемы и перспективы дистанционного обучения ..	51

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

<i>Алексеева Д.А., Хораськина О.А.</i> Сказки как средство формирования социокультурных ценностей школьников на уроках музыки	55
<i>Галкина С.В., Скоробогатых О.А., Кочкина Т.И., Сидельникова Т.А.</i> Сказка как средство развития речи дошкольников	59
<i>Плотникова О.В.</i> Идеи современной физической картины мира как методологическая основа формирования системы знаний в курсе физики	62
<i>Сергиенко Н.В.</i> Роль компьютерных технологий в обучении русскому языку как иностранному	65
<i>Щербакова Е.В.</i> Современные педагогические технологии в формировании ключевых компетенций обучающихся на уроках английского языка	68

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Косякова Я.С., Осипов Е.В.</i> Лекция в контексте диалогового обучения и компетентностного подхода к построению образовательных технологий... 73	73
<i>Печатнова О.А., Павлова Е.В.</i> Возможности электронных учебных пособий в создании открытой образовательной среды в педагогическом вузе	77
<i>Шевченко С.С., Шайдулина Г.Х.</i> Методика применения аспектов истории науки при преподавании механики в вузовском курсе общей физики	81

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Комарова Е.Е.</i> Театральная деятельность как средство формирования личности подрастающего поколения	85
<i>Полынская И.Н.</i> Методика организации обучения школьников пейзажу на уроках изобразительного искусства	91
<i>Попова Г.К.</i> Свой ключ к Слову: авторская программа языкового образования детей «Живое слово»	95
<i>Тамме Е.В.</i> Развитие критического мышления старшеклассников в условиях центра дополнительного образования «Точка роста»	99
<i>Яремийчук Т.В.</i> Методические рекомендации по организации учебного процесса на занятиях дополнительного образования.....	103

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

<i>Морозова Л.Н., Беспалова А.Э., Курнаева Е.А., Владимирова С.Н.</i> Игровые технологии по совершенствованию лексико-грамматического строя речи детей с ОНР 3 уровня (из опыта работы)	107
---	-----

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК РЕСУРС СОЗДАНИЯ ТОЛЕРАНТНОЙ СРЕДЫ

Ижденева И.В. Обучение информатике в рамках инклюзивного образования 110

Королева Ю.А. Психологическая готовность педагогов России и Казахстана к инклюзивному обучению лиц с ограниченными возможностями здоровья 113

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Белов А.Г., Белова И.Ю., Литинская Е.А. Актуальные проблемы содержания и реализации рабочих программ учебной дисциплины «Физическая подготовка» в военно-образовательных организациях высшего образования на примере Московского высшего общевойскового командного училища 117

Завершинская И.И., Каиштанова И.И., Кленникова Т.В. Основы дифференцированного физкультурного образования студентов – будущих медиков 124

Кузьменко А.И., Чернышенко Ю.К. Современные тенденции определения содержания собственно-биологического компонента личностной физической культуры различных половозрастных групп детей дошкольного возраста 127

Набойченко Е.С., Носкова М.В. Компонентная модель профессионально важных качеств личности спортсмена как основа успешности в спортивных достижениях 134

Небытова Л.А., Катренко М.В., Савин Д.И., Сасин А.А. Формирование культуры личности студента 138

Небытова Л.А., Труфанова Т.Е., Катренко М.В., Сасин А.А. Реализация инклюзивного образования в вузе 141

Чернышенко Ю.К., Кузьменко А.И. Фундаментальные идеологические и методологические основания процесса формирования экспериментальной модели сопряженного формирования и развития базовых составляющих собственно-биологического компонента личностной физической культуры дошкольников 6–7 лет 145

ФИЛОЛОГИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Аввакумова Е.А. Постановка артикуляции русских звуков 151

Якушкина З.Н., Пастухова Л.Б. Особенности формирования социокультурной компетенции студентов-билингвов 155

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

- Кагермазова Л.Ц., Абакумова И.В., Масаева З.В.** Психолого-педагогические условия и технологии преодоления нарушения идентичности в молодежной среде..... 159
- Суворова Е.В.** Как научить начинающих психологов-игропрактиков преодолевать трудные ситуации во время игры..... 162
- Хабибулина М.Р.** Художественно-творческая деятельность как потенциал развития личности дошкольника..... 165

РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

- Казина А.С., Пилипчук Л.С.** Особенности формирования познавательной мотивации у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в условиях психолого-педагогического сопровождения 169
- Чевеикин С.А.** Педагогическое общение как условие безопасности психического развития обучающихся 175
- Шкуроний К.В.** Компетентность педагога дошкольного образования в общении с родителями воспитанников 180

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ И ОБРАЗОВАНИЕ

Кедун Людмила Сергеевна

бакалавр пед. наук, педагог-организатор
АНО ОЛШ «Новое поколение»
г. Иркутск, Иркутская область

Бархударян Анушик Снариковна

бакалавр пед. наук, магистрант
Педагогический институт
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
г. Иркутск, Иркутская область

АДАПТАЦИОННЫЕ СПОСОБНОСТИ ЛИЧНОСТИ: НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ И СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ

Аннотация: проблема адаптации имеет значение для каждого человека. На протяжении жизни постоянно изменяются условия окружающей среды и внутренней среды, что обуславливает необходимость изменений. Успешность адаптации как процесса на разном уровне обеспечивается адаптационными способностями. Статья посвящена вопросу сущностных характеристик и структуры адаптационных способностей, который в научной литературе является недостаточно раскрытым.

Ключевые слова: адаптация, ассимиляция, аккомодация, адаптационные способности, личностный адаптационный потенциал.

Стремительное развитие современного общества, которое характеризуется динамичными изменениями, значительно повышает требования к способности личности адаптироваться в меняющихся условиях. Проблемы адаптации человека рассматриваются в различных аспектах: приспособление к новым условиям требуется как организму человека, так и его психике, поэтому выделяют разные виды адаптации. В общем виде успешность адаптации личности определяется развитием адаптационных способностей личности.

Значение адаптационных способностей для личности велико, поскольку, благодаря им, обеспечивается успешное функционирование и жизнедеятельность человека в современном мире. В научной литературе проблема адаптационных способностей, прежде всего, рассматривается в контексте изучения понятия «адаптация».

Феномен адаптации является междисциплинарным и выступает предметом изучения целого ряда наук, таких как: психология, социология, физиология, философия, социальная психология. В связи с тем, что в разных областях научного знания понимание адаптации отличается, единого подхода в науке к пониманию сущности адаптации на данный момент не выработано.

В широком смысле слова под адаптацией понимают процесс приспособления к изменяющимся внешним и внутренним условиям. В данном

понимании объединяются биологические и социально-психологические аспекты адаптации.

Биологический аспект адаптации связан с приспособлением человека как биологического существа к изменяющимся условиям внешней среды и изменяющемуся состоянию организма. Кроме биологической выделяют также адаптацию психологическую и социальную, которые имеют свои отличительные характеристики.

Психологическая адаптация представляет собой приспособление психики человека к условиям среды жизнедеятельности, а также частным условиям. Процесс психологической адаптации обеспечивается на основе прошлого опыта, а также психологических, психофизиологических и других особенностей человека.

Социальная адаптация отражает приспособление индивида к условиям социальной среды в формировании системы отношений с социальными объектами взаимоотношения личности и социальной группы.

Развитие современных представлений об адаптации способствовали идеи, заложенные в концепции Ж. Пиаже. Им подробно рассмотрены механизмы адаптации человека к окружающей среде. Первым механизмом выступает ассимиляция, которая представляет собой совокупность интеллектуальных действий индивида, направленных на включение факторов окружающей среды в сформированные когнитивные структуры. Второй механизм – аккомодация имеет обратный характер и отличается тем, что при нём собственная активность человека направлена на изменение сформировавшихся когнитивных структур. Процесс ассимиляции способствует преобразованию элементов среды в соответствии с собственными структурами. Оба эти процесса являются взаимосвязанными [7, с. 45].

В научной литературе представлен ряд концепций относительно разных видов адаптации. В работах Ф.Б. Березина рассматривается психическая адаптация, под которой понимается процесс оптимального соответствия личности и окружающей среды в ходе осуществления деятельности, благодаря чему человек должен удовлетворить свои значимые потребности [1, с. 28].

Концептуальные положения о социальной адаптации содержатся в работах А.А. Реана. Он выделяет ряд критериев, которые, на его взгляд, определяют успешность социальной адаптации. Таковыми критериями он называет: стремление к самоактуализации и возможность наиболее полной реализации этого стремления [7, с. 38].

А.Н. Жмыриковым разработана модель социальной адаптации интегративного типа, в ней выделены следующие критерии адаптированности: выходные параметры деятельности личности, степень интеграции с окружающей средой; степень реализации внутриличностного потенциала; эмоциональное самочувствие [4, с. 8].

Наряду с выделением характеристик адаптации как феномена ещё одним предметом изучения является вопрос о том, чем определяются возможности адаптации личности, какова роль индивидуально-психологических характеристик в способности личности адаптироваться и что представляют собой адаптационные способности.

Анализ психолого-педагогических исследований показывает, что термин «адаптационные способности» на данный момент в научной литературе раскрыт недостаточно: существуют трудности, связанные с рассмотрением

понятий «адаптация» и «адаптационные способности» как синонимичных, выделением схожих понятий (адаптивные способности), что затрудняет выделение характеристик адаптационных способностей.

В работе М.В. Григорьевой под адаптационными способностями понимаются индивидуально-психологические особенности личности, которые обуславливают выбор наиболее эффективных способов адаптации к окружающей среде. Адаптационные способности, по мнению М.В. Григорьевой, являются результатом взаимодействия психофизиологических, психических и социально-психологических явлений, которые обеспечивают достижение равновесия в системе «личность-среда» [3].

А.С. Пакулина раскрывает содержание адаптивных способностей, под которыми понимает индивидуально-психологические особенности личности, которые формируются на основе единства сознания и деятельности и проявляются в успешности и качественном своеобразии приспособительного поведения личности. А.С. Пакулиной выделена структура адаптивных способностей, которая состоит из взаимосвязанных психических свойств, таких как рефлексия, мотивация, саморегуляция и эмпатия. Автор считает, что факторами, влияющими на развитие адаптивных способностей, выступают преобладающее функционирование в личности рефлексивно-мотивационных процессов сознания и адекватная реализация адаптивно-защитного комплекса [6, с. 72].

М.В. Григорьева считает, что адаптационные способности имеют сложную и многоуровневую структуру, которая состоит из целого ряда составляющих, таких как: когнитивные, эмоциональные, мотивационные и социально-психологические. Процесс развития адаптационных способностей является сложным, многоплановым и нелинейным. В этом процессе происходят разнородные изменения [3].

А.Г. Маклаков индивидуально-психологические особенности личности, влияющие на процесс адаптации, обозначает термином «личностный адаптационный потенциал», который по своим характеристикам схож с понятием адаптационные способности. В качестве характеристик личностного адаптационного потенциала, который влияет на адекватность поведения и эффективность деятельности, А.Г. Маклаковым называются нервно-психическая устойчивость, самооценка личности, ощущение социальной поддержки, моральная нормативность, уровень групповой идентификации [5, с. 19].

В личностном адаптационном потенциале объединяются как природные предпосылки в виде адаптационных способностей, так и качества, свойства, которые составляют ресурсы адаптации и влияют на адаптационный процесс. По мнению А.М. Богомолова, адаптационные способности – это, прежде всего, динамические свойства, которые имеют отношение к нервной системе, в частности, свойства темперамента, а также длительность и интенсивность адаптационного ответа на возникающие изменения во взаимодействии с окружающей средой, которые влияют на способность к адаптации. А.М. Богомолов, характеризуя адаптационные ресурсы личности, указывает, что их соотношение у каждого человека индивидуально, в результате чего может быть составлен профиль ресурсов. Между ресурсами формируются связи, которые и определяют структуру адаптационного потенциала [2, с. 69].

Таким образом, обозначив позиции ряда исследователей к пониманию адаптации и адаптационных способностей, мы можем сделать вывод о том, что адаптационные способности – это психофизиологические характеристики личности, которые обуславливают энергетические и динамические особенности реагирования на изменения внешней среды, а также особенности когнитивных процессов, влияющих на процесс адаптации (гибкость мышления).

Список литературы

1. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л., 1988. 270 с.
2. Богомолов А.М. Личностный адаптационный потенциал в контексте системного анализа // Психологическая наука и образование. – 2008. – №1. – С. 67–73.
3. Григорьева М.В. Роль адаптационных способностей учащихся в процессе взаимодействия с образовательной средой // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2012. – №3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-adaptatsionnyh-sposobnostey-uchaschihsya-v-protsesse-vzaimodeystviya-s-obrazovatelnoy-sredoy> (дата обращения: 13.09.2020).
4. Жмыриков А.Н. Диагностика социально-психологической адаптированности личности в новых условиях деятельности и общения: автореферат дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / ЛГУ. – Л., 1989. 15 с.
5. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – №1. С. 16–24.
6. Пакулина С.А. Адаптивные способности студентов педагогического вуза: структура, факторы и средства развития. – М.: Изд-во СГУ, 2008. – 200 с.
7. Пиаже Ж. Что такое высшая психика? – М: Астер-Х, 2007. – 116 с.
8. Реан А.А. Психология адаптации личности: анализ, теория, практика. — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 479 с.

Пахомов Илья Александрович
аспирант

Макарова Людмила Николаевна
д-р пед. наук, профессор

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет
им. Г.Р. Державина»
г. Тамбов, Тамбовская область

ФОРМИРОВАНИЕ БАЗОВЫХ АСПЕКТОВ МОДЕЛИ ПСИХИЧЕСКОГО В РАМКАХ ОБОГАЩЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

***Аннотация:** статья содержит подробное описание процедуры формирования умения понимать перспективу собеседника-наблюдателя как одного из базовых аспектов модели психического у четверых детей с расстройствами аутистического спектра. Процедура проводилась в рамках коррекционно-педагогического вмешательства с применением прикладного анализа поведения. При реализации процедуры использовались игрушки, картинки и текстовые подсказки.*

***Ключевые слова:** аутизм, модель психического, дефектология, прикладной анализ поведения.*

***Введение.** Под моделью психического в психологии и педагогике понимается способность человека понимать психическое состояние себя и, главным образом, окружающих людей. Учитывая то, что основным следствием накопления социального опыта является социализация, а также то, что одной из значимых предпосылок успешной социализации является способность понимать состояние окружающих людей (так как без опоры на это состояние невозможно выстраивать эффективную коммуникацию), формирование модели психического можно назвать весьма актуальной проблемой в рамках общепедагогической и коррекционно-педагогической работы. Одним из базовых аспектов модели психического является понимание перспективы внешнего наблюдателя, так как такое понимание может быть сформировано с опорой на наглядные показатели. В особенности данная информация актуальна при дефектологической работе с детьми с расстройствами аутистического спектра (РАС) по той причине, что в большом количестве случаев именно визуальное восприятие является сильной стороной таких детей. Ниже мы представим кейс по формированию понимания перспективы наблюдателя у четверых говорящих детей с РАС.*

***Участники и среда.** Катя – девочка 5 лет, с диагнозом расстройство аутистического спектра с речью, близкой к возрастной норме, но испытывающая серьёзные проблемы с формированием не речевых коммуникативных умений и навыков. Девочка посещает обычную группу детского сада и занимается компенсирующими занятиями с двумя педагогами один на один и в формате разовых коммуникативных занятий.*

Андрей, мальчик 6 лет с диагнозом атипичный аутизм. У мальчика близкий к возрастной норме словарный запас, но при этом он редко использует речь функционально. В основном вокализации мальчика спонтанны и не относятся к актуальной ситуации. Для Андрея представляет большую сложность целенаправленная деятельность в групповом формате, но при этом он хорошо занимается в формате один на один и способен переносить усвоенные на индивидуальных занятиях умения и навыки в натуральную среду.

Харитон – мальчик 4 лет с диагнозом задержка психического развития и аутичные черты. Мальчик использует вокальную речь функционально, но при этом его речь практически полностью состоит из конкретных паттернов, которые он берёт из мультиков или из речи окружающих. Вносить коррективы в усвоенные фразы для Харитона затруднительно, но при этом он достаточно эффективно (понятно для окружающих) подбирает фразы под ситуацию. Харитон посещает обычную группу детского сада.

Антон – мальчик 5 лет без официального диагноза, но имеющий характерные для высокофункционального аутизма поведенческие особенности: для него затруднительно взаимодействие с окружающими, в особенности со сверстниками. Пребывая в обычной группе детского сада, Антон может вступать во взаимодействие со сверстниками исключительно в том случае, если это взаимодействие организовано педагогом. При этом у мальчика достаточно хорошо и местами даже с опережением относительно возрастной нормы формируются некоторые академические, в том числе речевые навыки.

Имена всех детей изменены, прочие характеристики полностью соответствуют действительности. Поведенческое вмешательство осуществлялось в формате один на один с педагогом в отдельном помещении, в котором могли присутствовать сторонние наблюдатели, не вмешивающиеся в процесс. Все дети имели базовые навыки чтения (это имеет значение по той причине, что в процедуре использовались текстовые подсказки).

Формируемое поведение. В качестве целевого поведения были обозначены ответы на вопрос, видит ли определённое изображение или предмет названное лицо. При этом на начальных этапах в качестве лиц использовались игрушки (Крокодил Гена и Чебурашка), а затем педагог переходил на самого ученика, на себя и на сторонних живых наблюдателей.

Материалы. Во время реализации процедуры использовались следующие материалы: игрушки (большой набор разных игрушек у Кати и Крокодил Гена и Чебурашка у остальных детей), набор карточек с изображением на одной стороне и пустотой на другой, при этом для Андрея использовалось дополнительное пособие, которое будет описано ниже. Занятия проходили за столом, педагог и ребёнок сидели на смежных сторонах стола, при необходимости разворачивались друг к другу. Кроме того, использовались текстовые подсказки (надписи маркером на бумаге, которые делались непосредственно во время реализации процедуры). В качестве поощрений использовалась жетонная система и разные игрушки, исходя из желаний каждого из учеников.

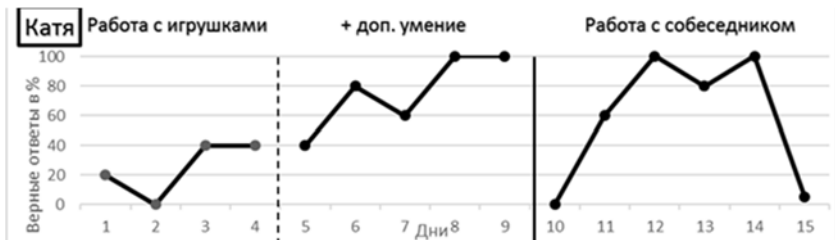
Процедура. Начало процедуры было общим. Затем в стратегию вносились коррективы в зависимости от особенностей и потребностей каждого из детей. Педагог садился рядом с учеником за стол, располагал на столе

друг напротив друга две игрушки (на равном расстоянии от ученика), так, чтобы глаза игрушек смотрели в одну сторону, затем располагал между игрушками карточку, с одной стороны которой есть изображение, а с другой стороны которой пусто, и задавал ребёнку вопрос «Крокодил Гена видит?», при этом указывая пальцем на глаза Крокодила Гены и проводя по воздуху линию до карточки (которая была повернута к Крокодилу изображением или нет). Задачей ученика было ответить «да! Видит!» или «Нет! Не видит!». Так продолжалось несколько раз с изменением положения карточки и персонажа, о котором задаётся вопрос. Первые 3–5 раз педагог предоставлял ребёнку полную подсказку. Использовались текстовые подсказки, то есть педагог указывал пальцем на нужную надпись. Затем предоставление подсказки задерживалось, и ребёнок уже имел возможность сам ответить на вопрос. В случае правильного ответа ребёнку предоставлялось поощрение (со всеми детьми использовалась жетонная система подкрепления), в случае неправильного ответа предоставлялся корректирующий фидбек: «нет, это неправильно, посмотри!» и игрушка вместе с карточкой разворачивалась с сохранением их положения относительно друг друга. Поощрение в этом случае не предоставлялось.

На втором этапе процедуры педагог переходил с вопросов об игрушках на вопросы о себе и ученике.

Меры, которые оказались эффективны в процессе реализации процедуры с каждым из детей: при работе с *Катей* потребовалось дополнительное обучение умению указывать на персонажа, о котором идёт речь. До того, как было освоено это умение, Катя ошибалась в более, чем 50% случаев. *Андрею* потребовалось создание дополнительного пособия, так как он не мог понять, почему пустая сторона карточки называется «нет», а сторона с картинкой «да»: для него был сделан специальный лист картона, на котором снизу было написано «ничего нет – не видит» на одной стороне и «картинка – видит» с другой стороны. На этапе обучения карточки демонстрировались, будучи приложенными к одной из сторон этого листа. После освоения умения лист был убран. *Харитон* легко освоил работу с игрушками, но долго не мог обобщить умение на работу с живым собеседником, поэтому были использованы «галстуки» из бумаги, на которых было написано «я» (висел на шее ученика) и «ты» (висел на шее педагога). Без этих «галстуков» ученик, отвечая на сам вопрос правильно, постоянно путал местоимения. *Антон* усвоил умение без дополнительных мер.

Данные собирались по результатам первых пяти проб в день. Подсчитывалось количество правильных ответов из 5. В дальнейшем работа велась уже без сбора данных. На рисунке 1 представлены полученные результаты.



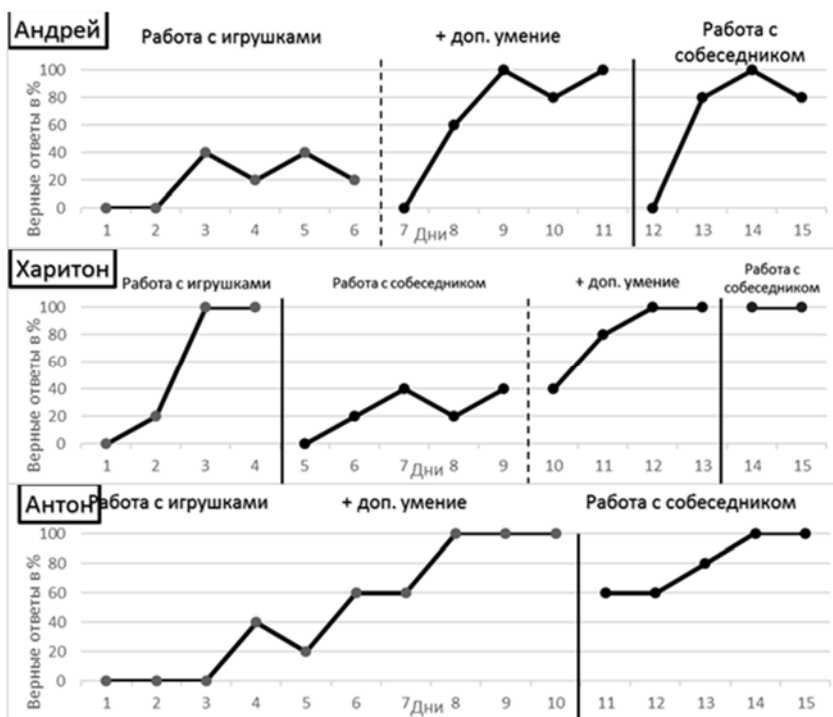


Рис. 1. Результаты вмешательства

Выводы. Как можно увидеть на графике, во всех четырёх случаях процедура в конечном счёте привела к формированию целевого умения, что однозначно говорит об эффективности разработанного вмешательства в целом. Однако в трёх случаях из четырёх для достижения необходимого результата потребовалась разработка дополнительных стратегий, которые едва ли могли бы быть запланированы заранее. Это свидетельствует о том, что коррекционная педагогика, особенно в части формирования социально значимого поведения у детей с эмоционально-волевыми расстройствами, всегда должна предполагать индивидуальный подход к каждому ученику. Следует также отметить то, что все дети, участвовавшие в данной процедуре, смогли перенести сформированный навык на натуральную среду, то есть научились отвечать на сформированный вопрос относительно других людей и находясь вне учебной среды. При этом следует обратить внимание на то, что понимание перспективы наблюдателя – это только одна из базисных основ модели психического, а значит для того, чтобы обеспечить гармоничное формирование социального опыта детей с РАС необходимо разрабатывать и реализовывать дальнейшие процедуры по формированию понимания состояния окружающих.

В качестве *ограничения* данной процедуры можно отметить то, что она едва ли пригодна для работы с невербальными детьми с РАС, так как требует вокального ответа на вопрос педагога. Тем не менее, адаптация

данной процедуры под детей, использующих альтернативные системы коммуникации, также возможна в рамках индивидуального подхода. Кроме того, в процедуре используются текстовые подсказки, а значит, она требует владения чтением. При этом следует отметить, что подсказки для фраз «Да! Видит!» и «Нет! Не видит!» могут предоставляться не только в текстовой форме, но и в любом другом визуальном виде, то есть данное ограничение также может быть преодолено при индивидуализации процедуры.

Улендеева Наталия Ивановна

канд. пед. наук, доцент
ФКОУ ВО «Самарский юридический институт
ФСИН России»
г. Самара, Самарская область

СОЦИАЛЬНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ГРАЖДАН, ОСВОБОДИВШИХСЯ ИЗ МЕСТ ЛИШЕНИЯ СВОБОДЫ

Аннотация: *ухудшение криминальной обстановки в стране требует пересмотра принимаемых мер в борьбе с рецидивной преступностью, необходима разработка программ социальной реабилитации граждан, освободившихся из мест лишения свободы, в целях снижения рецидивов. В данной статье затрагивается вопрос о целесообразности развития центров социальной адаптации, изменении подхода к постпенитенциарной системе, а также созданию службы пробации в России. Автор полагает, что изменения на законодательном уровне существенно помогут лицам, освободившимся из мест лишения свободы, адаптироваться в обществе.*

Ключевые слова: *ресоциализация, бывший заключенный, освободившиеся из мест лишения свободы, рецидивная преступность, социальная помощь, служба пробации.*

Согласно Уголовно-исполнительному кодексу РФ, администрация исправительного учреждения обязана за 6 месяцев до освобождения уведомить органы местного самоуправления и Федеральную службу занятости о прибытии освобожденного заключенного по месту жительства, а также о наличии у него трудоспособности, специальности и жилья.

При освобождении бывший осужденный имеет право на бесплатный проезд к месту жительства, администрация исправительного учреждения обязана обеспечить его одеждой на сезон, питанием. В настоящее время освобожденные могут получить единовременное пособие в размере 850 рублей (не повышалось с 2011 года); проезд к месту жительства оплачивается администрацией отдельно [1].

Исправительные учреждения не имеют систематической обратной связи с бывшими подопечными, не отслеживают их дальнейшую судьбу. Кроме того, освобожденные из мест лишения свободы часто сталкиваются с тем, что их жилье не пригодно для проживания или есть большие долги по квартплате, которые они не могут оплатить. Уголовно-

исполнительные инспекции имеют дело главным образом с лицами, приговоренными к наказанию, не связанному с лишением свободы, или которым была предоставлена отсрочка от отбывания наказания.

Тем, кто освобождается из мест заключения, не имеет жилья и испытывает трудности в трудоустройстве призваны оказывать поддержку государственные центры социальной адаптации. Там людям предоставляют жилье, бесплатное питание, одежду и предметы первой необходимости, а также помогают восстановить документы, если это не было сделано в колонии.

Решение об организации соответствующих учреждений находится в компетенции региональных органов исполнительной власти, которые также их финансируют. Федеральная служба исполнения наказаний сотрудничает с центрами социальной адаптации.

Так, в Москве успешно функционирует Центр социальной адаптации им. Е.П. Глинки. Вот уже более 20 лет он оказывает посильную помощь, в том числе и бывшим заключенным: все нуждающиеся могут получить здесь кров, питание, юридическую и психологическую консультацию. Если проблема требует долгосрочного решения, можно жить в центре, пока не будет оказана помощь. Иногда на восстановление документов и исполнение судебных решений уходит несколько месяцев, все это время подопечные живут в центре и обеспечены всем необходимым.

ЦСА им. Е.П. Глинки имеет четыре филиала: «Ясенево», «Косино-Ухтомское», «Дмитровское», «Востряково». В них есть есть общая кухня со всей необходимой бытовой техникой и посудой, мини-прачечные со стиральными машинами и спальни, в которых могут разместиться от 2 до 10 человек. К примеру, в отделении «Востряково» живут мужчины, которые большую часть своей жизни провели в местах заключения. Свобода для них – серьезный стресс, они потеряли не только жилье, но и семейные связи.

Проблема усугубляется тем, что большинство бывших заключенных не имеют навыков использования современных технологий и совершенно не интегрированы в общество. Сотрудники центра обучают их компьютерной грамотности, помогают работать с порталом госуслуг. Показывают, как пользоваться банковскими картами и проездными билетами [2]. Кроме того, если человек провел в заключении 5 и более лет у него теряется навык к принятию самостоятельных решений – он привык выполнять только команды. Над этой проблемой работают психологи центра.

Федеральная служба исполнения наказаний (ФСИН) разрабатывает специальный проект, который должен облегчить заключенным трудоустройство после освобождения. Как следует из проекта документа о трудоустройстве, в каждом исправительном учреждении работники социальной защиты смогут размещать резюме осужденных через свой личный кабинет на портале «Работа в России», где собраны доступные вакансии. После этого заявления соискателей будут направлены на рассмотрение для трудоустройства.

ФСИН уже разработала шаблон информационной карточки на портале, и провела тестовые мероприятия. Таким образом, осужденный сможет взаимодействовать со своим работодателем. Сервис планируется запустить на портале «Работа в России» уже в 2020 году.

Представляется, что изменению ситуации по улучшению ресоциализации осужденных на текущий момент могли бы способствовать следующие меры, принятые на федеральном уровне. А именно, создание общегосударственной системы помощи гражданам, освободившимся из мест лишения свободы. Для этого необходимо принять Федеральный закон о социальной адаптации лиц, освобождаемых и освобожденных из мест лишения свободы; создать федеральную службу, реализующую политику государства в этой сфере.

Законодательный акт должен включать:

- единый государственно-правовой механизм социальной адаптации бывших заключенных;
- компетенции государственных органов, государственных и муниципальных организаций по вопросам социальной адаптации;
- формы, методы и пределы участия конкретных ведомств и органов в судьбе лиц, освобожденных из мест лишения свободы;
- порядок квотирования рабочих мест с доступной и прозрачной системой учета экономических интересов работодателей;
- возможность участия общественных объединений на конкурсной основе в мероприятиях по социальной адаптации;
- административный надзор за гражданами, освобожденными из мест лишения свободы [3].

В Европе уже давно существуют службы помощи бывшим заключенным – службы пробации, осуществляющие ресоциализацию. Пробация в ряде стран является формой условного осуждения, при которой гражданин помещается на испытательный срок под надзор специальных органов, которые не только следят за ним, но и помогают в решении социальных проблем по окончании срока.

Вопрос о необходимости создания в России службы пробации поднимался не раз. Но все сводилось к тому, что подобная служба потребует дополнительного финансирования, так как предлагалось выплачивать бывшим заключенным в первый год после освобождения пособие, достаточное для найма жилья, покупки одежды и питания, также предоставлять бесплатное медобслуживание, учитывая, что многие выходят из мест заключения с подорванным здоровьем. Возможно, такая служба должна быть создана не под эгидой ФСИН РФ, а, например, под эгидой Министерства труда и социальной защиты населения РФ, поскольку большинство вопросов относится именно к его деятельности.

Многие проблемы ресоциализации освободившихся заключенных возможно было решить путем восстановления ряда невыполненных положений Концепции развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 года, где было предусмотрено создание условий для подготовки освобождающихся лиц к дальнейшей постпенитенциарной адаптации через службу пробации.

Эффективное выполнение поставленных перед участниками оказания социальной помощи задач возможно лишь при условии тесного взаимодействия всех структур и ведомств современного общества, о чем свидетельствует и зарубежный опыт. Такой подход позволит сформировать установку на законопослушное поведение осужденного как в период отбывания наказания, так и после освобождения.

В заключение стоит напомнить, что лица, освобождаемые из мест лишения свободы, являются особой социально-демографической группой, состоящей преимущественно из мужчин трудоспособного возраста, которые без оказания им необходимой социальной помощи не имеют возможности успешно интегрироваться в общество, не способны отказаться от совершения рецидивных преступлений, и представляют определенную социальную опасность для населения. Таким образом, ресоциализация вышедших на свободу заключенных является вопросом национальной безопасности.

Список литературы

1. Постановление Правительства РФ от 25.12.2006 №800 (ред. от 03.11.2011) «О размере единовременного денежного пособия, которое может быть выдано осужденным, освобожденным из мест лишения свободы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_64825/#dst100005 (дата обращения: 05.09.2020).
2. Официальный сайт мэра Москвы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.mos.ru/newsm/68577073/> (дата обращения: 05.09.2020).
3. Абуталипов А.Р. Социологический анализ ресурсов постпенитенциарной системы в России и эффективности ресоциализации лиц, освобожденных из мест лишения свободы // Гуманитарий Юга России. – 2020. – Т. 9. – №1. – С. 152–169.

СОЦИАЛЬНАЯ ФИЛОСОФИЯ

Шарова Марина Александровна

канд. филос. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Калужский государственный
университет им. К.Э. Циолковского»
г. Калуга, Калужская область

С.С. ГОГОЦКИЙ: К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ В «ФИЛОСОФСКОМ СЛОВАРЕ ИЛИ КРАТКОМ ОБОЗРЕНИИ ФИЛОСОФСКИХ И ДРУГИХ НАУЧНЫХ ВЫРАЖЕНИЙ, ВСТРЕЧАЮЩИХСЯ В ИСТОРИИ ФИЛОСОФИИ» (1876)

Аннотация: в статье рассматриваются философско-антропологические взгляды С.С. Гогоцкого (1876), показывается значимость публикации им «Философского словаря...» и включения в него основных категорий из областей педагогического и психологического знаний, последнее в указанный период только начало оформляться в отдельное направление научных исследований.

Ключевые слова: Гогоцкий, философско-педагогические взгляды, антропология, психология, личность, темперамент, категория «Я», самопознание.

Сильвестр Сильвестрович Гогоцкий (1813–1889) – философ и педагог, профессор Киевской духовной академии, чье имя связано с толкованием и систематизацией понятий в области гуманитарного знания: философии, педагогики и психологии. Его энциклопедические издания («Философский лексикон», «Философский словарь или Краткое обозрение философских и других научных выражений, встречающихся в истории философии») предопределили время и позволили научному сообществу не только осмыслить новый понятийный ряд, но и осознать необходимость институционализации данных областей знания.

С позиции идеализма он отстаивал необходимость установления разумного пространства личности, важность самопознания, а также развитие внутренней жизни человека в гармонии с внешней. Свои взгляды С.С. Гогоцкий считал теистическими, а философию рассматривал как умопознательно-нравственную науку, непрерывный процесс усилий человеческой мысли по осознанию единства и четкости того, что в разных формах проявляется в сознании и в жизни [2]. Философию С.С. Гогоцкий определял как науку, рассматривающую общие законы познания, объясняющую общий смысл жизни, «связи, которые существуют между сознающим и самосознательным началом в нас и вещным миром» [1, с. 245]. Философское знание он считал способным приблизить человека к познанию безусловных начал бытия, с которыми связывал установление законов мира

нравственного. «В общей задаче философии уже видны главные вопросы или те главные части, из которых она складается. Так как деятельное начало знания и высшая, доступная нашему наблюдению степень жизни заключается в человеке, и притом в его внутренней природе, то естественно, что прежде всего необходимо общее рассмотрение человеческой природы – в антропологии – и последовательного порядка проявлений душевной жизни в человеке, которые завершаются высшей деятельностью мысли и воли, что составляет предмет психологии» [1, с. 245]. Так начинались у С.С. Гогоцкого рассуждения не только о философской антропологии, но и о сферах педагогического и психологического знаний (необходимо учитывать, что в России к середине XIX в. не было издано ни одного словаря по данным дисциплинам).

Педагогикой он признавал науку, излагающую правила воспитания и образования детей с целью их дальнейшего самообразования и правильного пользования знаниями и навыками для последующей успешной социализации [1, с. 149].

Понятий «педагог» или «учитель» как таковых мы у философа не встречаем, но под термином «воспитание» понимается влияние зрелых людей на постепенное развитие всех сил (физических и нравственных) ребенка от момента его рождения до личностного взросления. Способами воспитания С.С. Гогоцкий признавал приемы, способствующие лучшему развитию потенциальных возможностей ребенка.

Образование мыслитель рассматривал как степень совершенства, определенный критерий, до которого человек силой воли смог развить свой потенциал, исходя из данных (предложенных) ему обществом средств и методов. Причем образовательными философ признавал такие предметы, которые способствовали развитию и образованию внутренних сил человека. С.С. Гогоцкий писал, что, несмотря на то что все науки в той или иной степени способствуют образованию человека, но «беспорядочность сведений еще не составляет сущности образования», а следовательно, не может иметь большого образовательного значения [1, с. 130]. Правильно организованное обучение должно как можно лучше развить в ребенке стремление к самопознанию, пониманию человеческой природы, выражающиеся в духовных сферах социальной жизни: религии, искусстве (архитектуре, живописи и т. д.), способствующие выражению «личностных помыслов» в вещественных формах, имеющих важное значение для развития всего общества.

Стремление воспринять такие навыки и составляет процесс обучения, понимаемый им как сообщение систематических сведений, необходимых человеку в жизни: сведения общие (равно необходимы для всех), частные (для большинства), специальные (для определенных профессиональных групп). С.С. Гогоцкий акцентировал важность усвоения общих норм образования, поскольку их составляет совокупность предметов, служащая фундаментальным основанием для всякого дальнейшего специального образования [1, с. 130]. Важность общего воспитательного обучения заключалась в сообщении сведений, касающихся внутренней духовной жизни человека в гармонии с физическими процессами (мотивация, воля, поступки и т. д.).

С.С. Гогоцкий отмечал, что для полноты знания мало только признания явлений действительности, необходимо еще умение рассуждать о

предметах, прямо не указанных наукой. Философ отмечал, что на это способна мыслительная, или познавательная деятельность в человеке (ум), который, в отличие от ограниченности рассудка, направлен «к широким обобщениям, к завершению знания, к систематическому выводу и к применению всех отраслей знания как физического, так и нравственного мира». С.С. Гогоцкий конкретизировал, что в философии, в отличие от размытого определения «ум» в педагогике, категория рациональной деятельности человека определяется как рассудочная (разум). Благодаря умозаключению человек может переходить от осмысления одного понятия к другому [1, с. 224].

Наиболее сильным трансцендентным познанием мира является в человеке волевая составляющая. Волю мыслитель рассматривал как «свойственную человеку способность начинать ряд действий по собственному усмотрению, а не по одному только толчку или понуждению отвне» [1, с. 31]. Существенную роль в этом играла психическая составляющая человека, или темперамент.

Темперамент С.С. Гогоцкий относил к числу основных «психофизических особенностей, которые сообщает человеку сама природа, приготовляя его для сознательного употребления своих сил» [1, с. 213]. Он полагал, что если психофизическая жизнь в человеке складывается из двух потоков: центростремительного и центробежного, то есть имеет способность к восприимчивости, то темперамент можно рассматривать как меру психофизической возбудимости и воздействия, как в отношении себя, так и в отношении к предметам внешнего мира. Темперамент в человеке он связывал с постоянством психофизической жизни, с тем, насколько быстро человек реагирует на изменения, усваивает информацию, принимает решения, осуществляет деятельность и т. д. С.С. Гогоцкий, вслед за Галеном, признавал наличие в человеке четырех типов темперамента: сангвинический, с преобладанием ощущений и представлений; холерический, где приоритетными выступают желания и воля; флегматический, где обнаруживаются действия воображения и рассудка; меланхолический, с выраженными душевными чувствами и внутренним движением мысли. Однако философ подчеркивал, что в чистом виде, в социальной действительности, каждый из темпераментов встречается редко. Но каков бы ни был темперамент, определяющим поступки человека остается воля.

Именно через категорию «Я» выражается сознающее себя существо или начало, наделенное разумом и сосредоточивающее в своем единстве все, что только входит в его сознание [1, с. 281]. По С.С. Гогоцкому, в категории «Я» заключено отношение сознающего в себя к самой основе внутренней жизни. Философ писал, что в данной трактовке Фихтевское «Я» является достоянием уже не столько философии и педагогики, сколько психологии.

Психология в трилогии С.С. Гогоцкого (философия, педагогика, психология) являлась завершающей в корпусе гуманитарных наук о сущности человека. Философ писал, что задачей психологического знания должно стать исследование проявлений душевной жизни, а также явлений, входящих в сознание человека, чтобы на их основе делать свои заключения о душе, или о свойствах души, которые не могут быть предметом непосредственных наблюдений. Истинным назначением психологии должно стать рассмотрение последовательного хода проявлений

внутренней (душевной) жизни в их возрастании: начиная от ощущений, до разумной воли. «Психология имеет очень важное значение: объясняя последовательное развитие внутренней жизни, психология дает общие начала для истории и затем объясняет происхождение, смысл и взаимное отношение главных направлений или форм душевной деятельности, когда она имеет дело с предстоящим предметом или содержанием» [1, с. 175]. С.С. Гогоцкий акцентировал, что для полноты психологической науки необходимо обращать внимание на способ происхождения проявлений душевной жизни и на их порядок: первый – способствует педагогическому влиянию на развитие и формирование личности человека, а второй – сообщает смысл каждому душевному отправлению. Философ обратил внимание на возрастающий интерес со стороны научного сообщества к психологической науке, а также на фундаментальность и вариативность рассматриваемых ею вопросов.

Заслугой С.С. Гогоцкого стало включение в энциклопедическое издания наиболее значимых терминов по педагогике и психологии, а работа в данном направлении позволила мыслителю сформировать собственное видение ряда вопросов в областях педагогического и психологического знаний («Краткое обозрение педагогики» (1879), «Программа психологии» в двух частях (1880, 1881) и т. д.).

Список литературы

1. Гогоцкий С.С. Философский словарь или Краткое объяснение философских и других научных выражений, встречающихся в истории философии / С.С. Гогоцкий; вступит. статья А.А. Шевцова. – СПб., 2009. – 297 с.
2. Гогоцкий С.С. Философский лексикон. Т. 4. Вып. 1. Ч. 1 / С.С. Гогоцкий. – Киев, 1872. – С. 345.

ОБРАЗОВАНИЕ И ПРАВО

Лаврентьев Максим Владимирович

канд. юрид. наук, доцент

Сулимин Александр Николаевич

канд. полит. наук, доцент

Поволжский институт управления им. П.А. Столыпина
ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ»
г. Саратов, Саратовская область

ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ЮВЕНАЛЬНОЙ ЮСТИЦИИ В РОССИИ В XIX в.

***Аннотация:** статья посвящена зарождению и первым исследованиям ювенальной юстиции в Российской империи. Авторами также рассказывается об ученых, изучавших зарождение и становление ювенальной юстиции в России в XIX в.*

***Ключевые слова:** Россия, Российская империя, XIX в., ювенальная юстиция, несовершеннолетние преступники, педагогика, уголовное право.*

Первым исследователем, обратившим внимание на вопросы борьбы с несовершеннолетней преступностью, был С.И. Баршев. В своем труде «О мере наказания», изданном в 1840 г. [1, с. 54–55], ученый высказал мысль о повышении предельного возраста наступления уголовной ответственности для несовершеннолетних преступников, а также отметил, что смертную казнь для них безусловно необходимо отменить. В целом же работы Баршева были далеки от научного анализа причин возникновения детской преступности и способах борьбы с нею.

Большой интерес к ювенальной юстиции был вызван подготовкой и проведением Судебной реформой 1864 г. Эта реформа, самая буржуазная из реформ Александра II, создала основы прогрессивного судостроительства и судопроизводства. Развитие новых форм уголовного процесса в мировой юстиции и общих судебных местах привели к конфликту между уголовно-процессуальными нормами (часто отстающими от жизни) и практикой жизни. Несовершеннолетняя преступность заинтересовала ряд крупных ученых, которые посвятили ей свои научные произведения.

В 1865 г. за границу было послано несколько молодых ученых для специального изучения вопросов о детской преступности и способах борьбы с нею. Одним из них был будущий саратовский губернатор и основатель Главного тюремного управления Российской империи М.Н. Галкин-Враской. По итогам путешествия вышла книга – «Материалы к изучению тюремного вопроса», в которой несколько глав было посвящено вопросам ювенальной юстиции, организации приютов для несовершеннолетних преступников, а также вопроса патроната. Галкин-Враской отмечал, что: «уголовная статистика указывает, между прочим, на тот грустный факт, что число малолетних преступников постепенно увеличивается и что многие из взрослых, осуждаемых за преступления, еще в самом раннем

возрасте не раз попадались в разного рода проступках и преступлениях. Число рецидивистов категории малолетних преступников доходит в Англии до 40%. Подобная закоренелость в преступлении указывает на необходимость употреблять во время все те меры исправления, которые еще могут подавить в несовершеннолетнем наклонность к преступлению и дать ему средства к честному существованию» [2, с. 123]. Как пишет исследователь жизни Галкина-Враского С.В. Зубов, всю свою долгую жизнь Михаил Николаевич занимался организацией приютов для несовершеннолетних [3, с. 36–38].

Одним из первых исследователей был профессор Санкт-Петербургского университета Н.С. Таганцев. Его ранней, магистерской диссертацией стала работа «Исследования об ответственности малолетних преступников по русскому праву и Проект об этом вопросе» [4]. В ней автор обратил внимание на непоследовательность развития ранних этапов уголовной ответственности малолетних преступников по русскому праву, рассказывал о разумных наказаниях для малолетних обвиняемых. В конце своей монографии профессор предложил Проект нового закона о малолетних преступниках, где изложил свои мысли о дальнейшем развитии уголовного законодательства, посвященного вопросу ювенальной юстиции.

Практически одновременно с работой Таганцева вышло исследование А. Богдановского [5]. Наряду с уже традиционным изложением вопроса о преступности несовершеннолетних, начиная со времен Римской империи, продолжая через средние века в новое время, автор выводил мысль о поступательном развитии учения о ювенальной юстиции от первобытной жестокости наказаний к относительному гуманизму современного исследователю времени. В то же время Богдановский дал развернутую картину развития ювенальной юстиции в XVIII – нач. XIX в., что делает его работу ценной для нашего научного исследования.

Крупным исследователем, специалистом по уголовному праву, обратившим внимание на проблемы ювенальной юстиции, стал А.Ф. Кистяковский. В 1878 г. вышла его работа «Молодые преступники и учреждения для их исправления с обзором русских учреждений» [6]. Кистяковский уже в традиционной манере изложения материала писал о зарубежном опыте, затем переходил к российскому законодательству о несовершеннолетних преступниках, а уже после рассказывал об опыте борьбы против детской преступности. Ценность этой работы в том, что исследователь написал небольшие очерки по истории практически каждого приюта для несовершеннолетних арестантов на тот момент, используя ценные материалы, которые труднодоступны и многие не дошли до нас. Это ежегодные отчеты приютов, их уставы и устные рассказы основателей и учредителей приютов, практиков своего дела.

5 декабря 1866 г. Государственный совет принял и Император Александр II подписал новый закон о несовершеннолетних преступниках. По всей стране начали открываться приюты и колонии для несовершеннолетних арестантов. В научных журналах начали появляться статьи, посвященные этому событию [7]. Авторы постоянно обращались к вопросам борьбы с детской преступностью, рассказывали об иностранном опыте – Англии, Франции, Германии, Бельгии и Швейцарии, подвели научный фундамент для новых законодательных актов о ювенальной юстиции, которые могли быть приняты в будущем.

Важную роль в развитии историографии вопроса сыграли Съезды представителей исправительно-воспитательных заведений в России. Первый съезд собрался в 1881 г. по инициативе К.В. Рукавишникова, основателя Московского Рукавишниковского приюта, самого известного дореволюционного закрытого заведения для исправления несовершеннолетних преступников. До 1914 г. Съезды проходили еще семь раз и по итогам каждого выпускался объемный том [8], полностью посвященный вопросам ювенальной юстиции. Рекомендации Съездов как общественной организации были необязательны для государственных учреждений, но представители широкой общественности прислушивались к мнению специалистов и по всей стране благодаря деятельности Съездов открывались все новые приюты и земледельческие колонии, а также общества патронажа за бывшими малолетними арестантами.

Список литературы

1. Баршев С.И. О мере наказаний. – М., 1840.
2. Галкин-Враской М.Н. Материалы к изучению тюремного вопроса. – СПб., 1868.
3. Зубов С.В. М.Н. Галкин-Враской начальник Главного тюремного управления. – Саратов, 2000.
4. Таганцев Н.С. Исследования об ответственности малолетних преступников по русскому праву и Проект об этом вопросе. – СПб., 1871.
5. Богдановский А. Молодые преступники. – СПб., 1871.
6. Кистяковский А.Ф. Молодые преступники и учреждения для их исправления с обзором русских учреждений. – Киев, 1878.
7. Тальберг Дм. Население исправительных колоний и приютов в России // Юридический Вестник. – 1882. – Т. XI.
8. Труды Высочайше разрешенного Первого съезда представителей русских исправительных заведений для малолетних. Изд. К.В. Рукавишникова. – М., 1882.

Степанов Игорь Валерьевич

канд. юрид. наук, доцент, полковник полиции

Никишкин Александр Владимирович

канд. юрид. наук, член-корреспондент РАЕН,
доцент, подполковник полиции

ФГКОУ ВО «Санкт-Петербургский университет
МВД России»
г. Санкт-Петербург

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВИКТИМНОСТИ

Аннотация: в статье рассматриваются психологические аспекты виктимности, а также некоторые проблемы, связанные с тем, как поведение человека влияет на его возможность стать потерпевшим (жертвой преступления).

Ключевые слова: виктимология, жертва, психология жертвы, психология поведения, виктимное поведение.

Главной задачей государства является обеспечение и защита конституционных прав и свобод человека и гражданина. Решение данной задачи остро отразится на будущем не только государства, но и человека в нем.

В связи с этим различные научные деятели все глубже изучают механизм преступности, в частности объективные и субъективные причины, а также условия такого негативного социального явления.

Для рассмотрения психологических аспектов виктимности проводится большое количество исследований, которые направлены на изучение личности правонарушителя, его социально-психологических характеристик и качеств, поскольку каждый преступник посягает на защищаемые нормами права и государством права, свободы и законные интересы человека и гражданина. Поэтому при разработке мер, направленных на защиту от преступных посягательств, внимание в первую очередь обращается на правонарушителя, его личность и асоциальное поведение.

При всем вышесказанном следует учитывать то, что при организации борьбы с преступностью правонарушитель является хоть и главным, но не единственным звеном в совершении противоправного действия. Преступление в подавляющем большинстве случаев представляет собой систему, образованную из трех взаимосвязанных элементов: правонарушителя, противоправного действия или бездействия и потерпевшего. Обращаясь к Уголовно-процессуальному кодексу, можно дать определение термину «потерпевший». Потерпевшим с точки зрения уголовно-процессуального закона является физическое лицо, которому преступлением причинен физический, имущественный, моральный вред, а также юридическое лицо в случае причинения преступлением вреда его имуществу и деловой репутации.

С точки зрения виктимологии, преступление или иное противоправное деяние является системой, состоящей из лица, совершившего противоправное деяние, самого деяния и жертвы. Принято считать, что под виктимологией подразумевается учение о жертве, следовательно, целью виктимологических исследований является выявление причин того, почему люди становятся жертвами преступления. Что же касается виктимности, то можно сказать, что виктимностью называются приобретенные человеком физические, психические и социальные черты и признаки, которые способствуют превращению человека в жертву преступления или других противоправных действий.

В результате многократных исследований было выявлено то, что жертва в основном обладает такими качествами, которые связаны с признаками, относящимися к виктимности, и к ним стоит отнести такие характеристики поведения личности, как: 1) жертву убийства характеризуют невнимательность, желание вести «спор ради спора», излишняя агрессия к окружающим, эгоизм, злоупотребление алкоголем; 2) жертвы изнасилований часто не разбираются в людях, распутны, эксцентричны или же нерешительны, не имеют опыта половых отношений, инфантильны, не сформировались как личность; 3) жертвы истязаний чаще всего знакомы с преступником и имеют с ним определенные связи (жена, сожительница, ребенок, мать); по своему характеру часто слабовольны и не имеют устойчивых жизненных позиций, сформированных интересов.

Рассматривая виктимность с точки зрения психических и социально-психологических отклонений, следует отметить, что особую роль играет страх. Чаще о страхе говорят как об эмоции, которая появляется, когда возникает ситуация, угрожающая существованию человека, как биологического существа, так и социального.

Нельзя не сказать о том, что значимую роль в формировании поведения, провоцирующего преступника на противоправные действия в отношении того или иного лица могут играть сложившиеся правила поведения виктимной и преступной субкультуры, усвоение виктимогенных норм, виктимные внутриличностные конфликты. Такое поведение связано с усвоением виктимных стереотипов и состояний, которые воплощаются в образе жизни. Также важно поведение, которое связано с оценкой человеком самого себя в качестве жертвы, переживанием собственных бед и неудач.

Требуется упомянуть о профилактике такого рода поведения – виктимологической профилактике. Являясь одним из направлений обеспечения криминологической безопасности, виктимологическая профилактика выступает методологической основой поддержания особого подвида безопасности – виктимологической, которая обеспечивает защищенность граждан от проявления присущих им виктимных свойств и качеств, создает благоприятные условия, дающие возможность выявлять, устранять или нейтрализовывать факторы и ситуации, способствующие совершению преступлений в отношении конкретных лиц, выявлять группы риска или конкретных лиц с повышенной степенью виктимности, воздействовать на них с целью восстановления или активизации их защитных свойств, а также разрабатывать либо совершенствовать уже имеющиеся специальные средства защиты граждан от преступлений и их последующей виктимизации.

Список литературы

1. Антонян Ю.М. Личность преступника. Криминологическое исследование / Ю.М. Антонян, В.Е. Эминов. – М.: Норма, Инфра-М, 2010.
2. Ветрова Е.В. Личность преступника – негативное влияние социальной микросреды на её формирование / Е.В. Ветрова, А.В. Никишкин, А.В. Вашкевич // Юридическая наука: история и современность. – 2019. – №2. – С. 101–104.
3. Кабанов П.А. Современная криминологическая виктимология: тенденции и некоторые перспективные направления развития / П.А. Кабанов // Виктимология. – 2017. – №2 (12). – С. 5–15.
4. Никишкин А.В. Девиантное поведение, причины его формирования / А.В. Никишкин, И.В. Степанов, В.В. Степановских // Педагогика, психология, общество: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – 2020. – С. 183–185.
5. Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации от 18.12.2001 №174-ФЗ // Собрание законодательства РФ. – 2001. – №52 (ч. I). – Ст. 4921.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Приходько Ольга Владимировна

канд. пед. наук, доцент

ФГКОУ ВО «Сибирский юридический институт
МВД РФ»

г. Красноярск, Красноярский край

ПРИНЦИПЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

***Аннотация:** статья посвящена проблеме выделения принципов преподавания русского языка как иностранного. На основе анализа научной и методической литературы выделены основные специальные и методические принципы обучения русскому языку как иностранному.*

***Ключевые слова:** русскоязычное образование, принципы обучения, дидактические принципы, коммуникативность, профессиональная направленность.*

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом преподавание русского языка как иностранного основывается на концепции русскоязычного образования. Это означает, что развитие обучающегося должно происходить в диалоге культур. Цель преподавателя – формирование не только знаний, умений и навыков, но и культуры человека, его нравственности как гражданина своей страны в отношении к представителям других государств при сохранении своей национальной идентичности.

Чтобы достичь целей преподавания и сформировать необходимые компетенции, образовательный процесс необходимо выстраивать на определенных подходах с соблюдением дидактических принципов.

Процесс русскоязычного образования основывается на разных подходах: системном, коммуникативном, деятельностном и личностно-ориентированном.

Под дидактическими принципами, или принципами обучения, понимаем основные положения, из которых исходит педагог в образовательном процессе, отбирая содержание обучения, формы организации, методы и средства обучения, выполнение которых обеспечивает эффективность образовательного процесса.

В педагогике принципы дидактики изучали В. В. Давыдов, М. А. Данилов, Л. В. Занков, Т. А. Ильина, В. Оконь, М. Н. Скаткин, В. А. Сластенин, К. Сосницкий и др. Учеными выделены разные классификации принципов, при этом, несмотря на общие для всех классические принципы, универсальной классификации не существует.

Обучение русскому языку как иностранному традиционно основано на общедидактических принципах обучения, сформулированных Яном Амосом Коменским: наглядности, сознательности, доступности, посильности.

Помимо этого учеными (Т.М. Балыхиной, Л.Ф. Гербином, С.И. Лебединским, М.П. Чесноковой и др.) обоснованы специальные методические принципы:

- когнитивности, который проявляется в постепенном сопоставлении форм грамматики русского языка и понимании принципов построения грамматических форм в зависимости от коммуникативных задач и потребностей.

- коммуникативности и функциональности, предполагающий организацию образовательного процесса в условиях, максимально приближенных к естественным;

- концентрической организации материала, в соответствии с которым в каждом последующем концентре происходит расширение материала на основе изученного и овладение новым;

- учета родного языка, учитывающий опыт обучающихся в родном языке (проведение аналогий и нахождение общих закономерностей, помогает в понимании логики русского языка);

- минимизации, ограничивающий содержание и объем учебного материала в соответствии с целями, задачами, этапом, профилем обучения;

- комплексности и дифференцированности, реализующийся в параллельном усвоении фонетики, лексики, грамматики и развитии устной речи, чтения, письма.

Еще 1960-е годы широкое распространение получил сознательно-практический метод обучения, в основе были выделены принципы сознательности и коммуникативной активности. Соглашаясь с этим, М.П. Чеснокова [3] создала классификацию, в которой выделила подчиненные им второстепенные, на ее взгляд, методические принципы:

- подчиненные коммуникативности:

- принцип глобальности целей обучения, обеспечивающий достижение трех целей обучения: практической (сформировать коммуникативно-речевые умения), образовательной (использовать русский язык для повышения общей культуры, расширения кругозора) и воспитательной (формировать личность обучающегося)

- принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение, письмо;

- принцип этапности в обучении и концентричности в подаче

- учебного материала;

- принцип комплексной и ситуативно-тематической организации языкового материала;

- принцип функциональности в отборе языкового материала;

- принципы изучения лексики и морфологии на синтаксической основе;

- принцип опоры на высказывание и текст как основная единица обучения;

- подчиненные принципу сознательной систематизации:

- принцип учета родного языка;

- принцип материализации (наглядности);

- принцип подчиненности языковых знаний и речевых навыков коммуникативным умениям.

Также заслуживают внимания принципы, выделенные В.Е. Антоновой, М.П. Аксеновой, М.С. Галеевой, В.Г. Костомаровым, С.И. Лебединским и др., формирующие коммуникативный метод обучения, являющиеся основой для овладения умением общаться и способствующие решению познавательных и развивающих задач обучения:

- принцип речемыслительной активности (любые фраза или текст активно используется носителями языка в процессе общения);
- принцип индивидуализации (главное средство развития мотивации к овладению языком);
- принцип функциональности (говорение, чтение, аудирование и письмо – средства общения);
- принцип ситуативности (ситуации общения – базовая единица организации процесса обучения);
- принцип новизны (обеспечивает поддержание интереса к овладению языком, формирование речевых навыков, развитие продуктивности и динамичности речевого умения, а также становление и развитие коммуникативной функции мышления).

На наш взгляд, помимо выше названных принципов в профессиональном образовании в процессе преподавания русского языка как иностранного важно соблюдать принцип профессиональной направленности обучения (А.А. Вербицкий, Н.В. Кузьмина, М.И. Махмутов, В.А. Сластенин и др.): ориентироваться на систему потребностей, мотивов, интересов и склонностей личности, связанных с будущей профессией, что позволит формировать такой уровень владения языком, который обеспечит продуктивное взаимодействие на всех уровнях делового и бытового общения.

Таким образом, различные классификации принципов обучения зависят от идей, положенных в их основу. Каждый преподаватель, опираясь на многочисленные классификации принципов дидактики, может подобрать свою классификацию, которая позволит ему достичь целей преподавания.

Список литературы

1. Методика преподавания русского языка (как иностранного, как второго): история, современное состояние, перспективы развития: коллективная монография / под общ. ред. Т.М. Балыхиной. – М.: РУДН, 2017 – 592 с.
2. Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие / С.И. Лебединский, Л.Ф. Гербик – Минск, 2011. – 309 с.
3. Чеснокова М.П. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие. – 2 изд., перераб. – М.: МАДИ, 2015. – 132 с.

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Владимирова Людмила Павловна

канд. пед. наук, доцент

Одинцовский филиал

ФГАОУ ВО «Московский государственный институт
международных отношений (университет) МИД России»

г. Одинцово, Московская область

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Аннотация: в статье рассматриваются теоретические вопросы организации дистанционного обучения в образовательных учреждениях, моделях дистанционного обучения. Автор анализирует процесс дистанционного обучения в период карантина 2020 года, отмечает основные трудности и выделяет возможные пути развития системы дистанционного обучения в новом информационном обществе.

Ключевые слова: дистанционное обучение, модели, проблемы, перспективы.

В нашей стране имеется богатый опыт дистанционного обучения, основанный на теоретических разработках учёных, ведущих специалистов в области информационно-коммуникационных технологий в образовании.

Процесс внедрения дистанционного обучения в систему образования имеет свои особенности. Согласно научным разработкам доктора педагогических наук Е.С. Полат, дистанционное обучение следует рассматривать как новую форму обучения: «Дистанционное обучение – это форма обучения, при которой взаимодействие учителя и учащихся и учащихся между собой осуществляется на расстоянии, и отражает все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения), реализуемые специфичными средствами интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность» [4, с. 29]. Разработано несколько моделей дистанционного обучения.

Предложенные доктором педагогических наук, профессором Е.С. Полат ещё в начале 2000-х годов четыре базовых модели дистанционного обучения являются актуальными и в наше время:

1. Интеграция очной и дистанционной форм обучения.
2. Сетевое обучение:
 - автономный курс дистанционного обучения;
 - информационно-образовательная среда (виртуальная школа, кафедра, университет).
3. Сетевое обучение и кейс-технологии.
4. Видеоконференции, интерактивное телевидение.

Выбор модели зависит от целей обучения и от условий, при которых возможно осуществлять обучение в дистанционной форме. Специфика

каждой модели дистанционного учебного процесса обуславливает отбор и структурирование содержания обучения, методов, организационных форм и средств обучения. Учебная среда дистанционного обучения должна обеспечивать каждому учащемуся свободный доступ из любого курса к информационному обеспечению, необходимым разделам, к лабораторным и практическим работам курса. Эффективность дистанционного обучения во многом зависит от организации сетевого взаимодействия всех участников курса.

Но в нашей стране долгое время не было единого подхода к внедрению дистанционного обучения в систему среднего и высшего образования. Появлялись электронные версии отсканированных традиционных учебников, разрабатывались онлайн-тесты и форумы для общения или обсуждения какой-то учебной темы. В данном случае не учитывались методические рекомендации по организации дистанционного обучения, особенности педагогического дизайна при создании курса дистанционного обучения, особенности сетевого взаимодействия и многое другое. Но со временем дистанционное обучение всё глубже проникало в систему образования, совершенствовались курсы дистанционного обучения. В образовательной среде обсуждались проблемы компьютерного обучения, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий, мобильного обучения и т. д.

Сегодня уже стало привычным общение людей с помощью цифровых устройств разных видов (мобильные телефоны, смартфоны, айфоны, планшетные компьютеры и др.). И в образовании традиционные средства обучения используются в сочетании с цифровыми инструментами, учитывая их возможности в соответствии с учебными целями. Процесс модернизации системы образования предъявляет высокие требования к преподавателю. Он должен владеть на высоком уровне не только предметными знаниями и умениями, методикой обучения, но и педагогическими, информационно-коммуникационными технологиями [1].

И вот в марте 2020 года в нашей стране, как и во всём мире, возникла чрезвычайная ситуация: пандемия коронавируса. Все школы и вузы вынуждены были перейти на дистанционное обучение, несмотря на то, что многие задачи ещё не были решены. И в период карантина мы столкнулись с некоторыми проблемами дистанционного обучения: отсутствие удобной образовательной платформы, разработка и создание дистанционных курсов, разработка учебно-методических пособий к ним, подготовка педагогических кадров для дистанционного обучения, а так же психологическая готовность преподавателей и обучаемых к данной форме обучения и т. д. В целом, образовательные учреждения страны справилась с основной задачей завершения учебного года, благодаря тому, что к этому времени уже был накоплен некоторый опыт дистанционного обучения. Однако процесс обучения в новом для всех режиме требовал колоссальных усилий со стороны преподавателей и студентов. Многим преподавателям срочно пришлось самостоятельно осваивать некоторые сервисы и платформы: skype, google meet, google disk, zoom, moodle и др. Кто-то использовал платформы своего образовательного учреждения. Таким образом, в одном вузе преподаватели могли использовать разные сервисы, и одна группа студентов должна была постоянно переключаться с одного сервиса на другой, что вносило некоторую путаницу и задержку занятий.

Кроме этого выявилась проблема большой нагрузки на глаза и физической нагрузки, так как многие студенты вынуждены были по 3–4 пары сидеть за компьютером и затем ещё выполнять домашнее задание. У преподавателей нагрузка также увеличилась, так как для занятий онлайн требуется больше времени для подготовки и проверки домашних заданий. Качественная видеосвязь решала проблемы наглядности, общения со студентами, устных ответов и т. д. Однако и здесь не обошлось без проблем: временное отсутствие интернета, отсутствие микрофона, видеокамеры у некоторых студентов и т. д.

Первоначально переход на дистанционное обучение вызывал положительные эмоции: освободилось время, которое раньше тратилось на дорогу, занятия проходили в спокойной обстановке в домашних условиях, отсутствовали жёсткие временные рамки на выполнение заданий и т. д. Но в последствии студенты и преподаватели отмечали физическую перегрузку и чаще вспоминали очные занятия, живое общение, коллектив и др. По результатам проведённых опросов выяснилось, что большинство студентов хотели бы учиться и очно, и дистанционно. И сейчас можно вновь обратиться к разработанным ранее моделям дистанционного обучения, позволяющим более полно реализовать возможности интернет-технологий:

1. Первая модель – интеграция очной и дистанционной форм обучения, предполагает распределение отдельных видов деятельности учебного процесса на очное обучение и дистанционное. Например, обзорные лекции, семинары, практические занятия, зачеты, экзамены можно проводить очно в образовательном учреждении. А видеозаписи лекций, лабораторные работы, виртуальные экскурсии, форумы, чаты для обсуждений отдельных тем, тестирование, реферативные задания и др. проводить дистанционно. По мнению Е.С. Полат, будущее, несомненно, именно за такими формами обучения.

2. Вторую модель – сетевое обучение, можно использовать в системе дополнительного образования, повышения квалификации или углублённого изучения отдельных дисциплин. В этом случае разрабатываются специальные автономные курсы дистанционного обучения, как дополнение к отдельным предметам, темам, разделам программы и т. д. Сетевое обучение – это и виртуальные школы, кафедры, университеты. В данном случае планируется и создаётся хорошо структурированная информационно-образовательная среда, в которой имеются все учебные курсы, соответствующие учебным планам и программам обучения. Эта модель обучения может полностью заменить очную форму обучения при условии грамотной её организации.

3. Третья модель – сетевое обучение и кейс-технологии, предназначена для дифференциации обучения. В основе учебного процесса лежат изданные учебники и учебные пособия, а расширение и углубление тем или отдельных вопросов осуществляется с помощью дополнительного материала, размещённого в интернете.

4. Четвёртая модель – видеоконференции, интерактивное телевидение. Это трансляция занятий с помощью видеокамер на расстоянии, это модель распределённого класса. Данная модель полностью имитирует очную форму обучения. Удалённые студенты должны присутствовать на занятии в определённое время, в определённом месте. Очевидно, что

именно к данной модели дистанционного обучения пришлось прибегнуть большинству преподавателей в этом году в период карантина.

При организации учебного процесса в дистанционной форме необходимо учитывать два существенных фактора: 1) специфику учебного предмета (учебной дисциплины); 2) специфику электронных средств обучения и используемых педагогических технологий.

Обучение иностранным языкам дистанционно имеет свои особенности. Специфика предмета «Иностранный язык» прежде всего, связана с тем, что ведущим компонентом содержания обучения иностранному языку является не основы наук, а способы деятельности – обучение различным видам речевой деятельности – говорению, аудированию, чтению и письму. Щерба Л.В. указывал на то, что обучение иностранному языку есть обучение некой деятельности, и специфика предмета состоит в овладении речью, общением, в формировании речемыслительной деятельности [2]. Цель обучения иностранному языку – это формирование коммуникативных умений (коммуникативной компетенции). Основная функция иностранного языка – коммуникативная. Учитывая специфику предмета «Иностранный язык», при организации дистанционного обучения необходимо предусматривать практические занятия с очным присутствием студентов для отработки артикуляции и произношения, формирования фонетических и лексических навыков. Занятия по обучению говорению, особенно диалогической речи, также требуют очного присутствия студентов. Аудирование, чтение текстов, просмотр видеороликов, выполнение письменных заданий, поисковая и проектная деятельность и другие творческие задания студенты могут выполнять самостоятельно дистанционно. Поэтому модель интеграции очного и дистанционного обучения наиболее приемлема в обучении иностранным языкам. Однако не исключаются и другие модели дистанционного обучения при правильной организации учебного процесса.

Итак, проблемы дистанционного обучения сегодня:

- выбор образовательным учреждением единой платформы или сервиса для дистанционного обучения;
- выбор модели дистанционного обучения с учётом возможностей образовательного учреждения;
- подготовка педагогических кадров для работы в дистанционном режиме;
- разработка и создание педагогами собственных курсов для дистанционного обучения;
- проблема культуры общения с учётом психологических особенностей взаимодействия участников дистанционного обучения;
- проблема сохранения здоровья во время дистанционных занятий.

Совершенно очевидно, что в современном мире процесс обучения не может осуществляться только традиционно. Человек находится в цифровом окружении, различные электронные устройства (гаджеты) стали необходимыми атрибутами современного человека. Они являются удобными инструментами для общения, быстрого поиска и обмена информацией, а также современными средствами обучения. Дистанционное обучение уже не миф, а реальность, но оно должно постоянно совершенствоваться и устранять существующие проблемы. С перспективой широкого

внедрения любой модели дистанционного обучения в практику образовательных учреждений встаёт задача подготовки педагогов для дистанционного обучения не только на курсах повышения квалификации, но и подготовки студентов в педагогических вузах. Успешность и качество дистанционного обучения зависит в большей мере от мастерства педагогов, от эффективного взаимодействия преподавателей и обучаемых, от методического качества учебных материалов, от эффективной организации всего учебного процесса.

Список литературы

1. Владимирова Л.П. Электронный учебник: проблемы и перспективы развития // Актуальные направления научных исследований: от теории к практике: материалы V Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 26 июня 2015 г.) / редкол.: О.Н. Широков (и др.). – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – С. 115–117.
2. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А.А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2010. – 464 с.
3. Организация учебной работы в интегрированной информационной среде обучения: учебно-методическое пособие / под общ. ред. А.Н. Тихонова – М.: ФГУ ГНИИ ИТТ «Информика», 2007.
4. Теория и практика дистанционного обучения: учебное пособие для вузов / Е.С. Полат [и др.]; под ред. Е.С. Полат. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2020. – 434 с.

Козырева Ольга Николаевна

канд. экон. наук, доцент

Ольхова Лариса Анатольевна

канд. экон. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Саратовский государственный
технический университет им. Гагарина Ю.А.»
г. Саратов, Саратовская область

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ

Аннотация: авторами обоснована значимость применения digital-технологий в современном образовательном процессе, выделены наиболее применяемые цифровые решения. Определена специфика реализации образовательного процесса в дистанционном режиме в условиях пандемии. Сформулированы преимущества и недостатки использования дистанционных образовательных технологий.

Ключевые слова: дистанционное обучение, дистанционные технологии, digital-технологии дистанционного обучения, COVID-19, искусственный интеллект.

В современной системе образования большое внимание отводится формированию и развитию компетенций обучающихся, поэтому для совершенствования образовательного процесса, способствующего усвоению знаний, умений и навыков, развития мотивации к обучению,

считается необходимым приблизить процесс получения и усвоения знаний к практической деятельности.

Одна из важнейших тенденций развития высшего образования, состоит в пересмотре концепции организации учебной деятельности и педагогического руководства ею.

Обучение в цифровую эпоху требует максимальной трансформации всего образовательного процесса с целью интеграции инновационных образовательных технологий. Современная педагогическая практика использует следующие digital-инструменты: мобильные сети, искусственный интеллект, продвинутая аналитика данных и другие. Их применение позволяет сочетать традиционные и инновационные методы обучения.

Одной из наиболее распространенных digital-технологий является искусственный интеллект. В качестве основных направлений использования необходимо указать:[2]

1. Автоматизированный контроль учебного процесса, существующая практика ведущих образовательных организаций подтверждает, что объединение искусственного интеллекта с технологиями больших данных обеспечивает эффективный контроль за посещаемостью и выполнением заданий чтобы следить за посещением (очных и дистанционных) занятий и выполнением заданий обучающимися.

- искусственный интеллект позволяет эффективнее формировать группы обучающихся с учетом имеющегося уровня подготовки;

- вести мониторинг группового обучения, отслеживая направление дискуссии и информировать участников, когда они отклоняются от темы.

В условиях пандемии коронавирусной инфекции COVID-19 образовательные организации испытывают значительные трудности в организации учебного процесса. Организация дистанционного обучения в данный период было выдвинуто на первый план и стало основным подходом, обеспечивающим взаимодействие преподавателей и обучающихся.

На основании изученного опыта можно выделить наиболее распространенные инструменты, применяемые в процессе дистанционного обучения [3]:

- веб-конференции;

- веб-занятия и вебинары;

- технологии виртуальной реальности.

- видеотрансляция для передачи изображений участников или информации. Успешным этапом реализации данного направления стала, защита магистерских диссертаций на площадке Саратовского социально-экономического института (филиала) и головного учреждения РЭУ им. Г.В. Плеханова г. Москва, которая прошла в июне 2018 году. Система налаженной связи позволила обучающимся успешно защититься и ответить на все интересующие комиссию вопросы;

- виртуальная доска / флипчарт, whiteboard позволяет индивидуально или совместно оставлять заметки, визуализировать выступления, мысли, идеи;

- многосторонняя голосовая конференцсвязь, позволяющая передавать речь как ведущего, так и участников, использовалась в ходе проведения Московским технологическим вузом дистанционной игры «Один день руководителя HR», проводимой в 2018 и 2019 годах;

- чат – предполагает создание групп в мессенджерах и социальных сетях (Вконтакте, Viber или WhatsApp и др.). Участники чата получают возможность: задавать интересующие вопросы, обмениваться файлами, совместно работать с размещенными материалами;

- информационно-образовательные системы образовательных организаций, позволяют отслеживать и оценивать участия в занятиях и активности участников: участие в чатах, в совместной работе, оценка результатов, проводится при анализе работы обучающегося в информационно-образовательном портале Moodle.

Важным шагом с точки зрения повышения уровня вовлеченности обучающихся, с нашей точки зрения, является создание адаптивных электронных курсов. На это ориентирована информационно-образовательная среда Moodle, которая позволяет точно моделировать опыт обучающегося в реальном времени в зависимости от результатов мониторинга его учебных достижений, результаты освоения материала сопровождаются тестами, а последующее содержание курса трансформируется в зависимости от выявленных пробелов в знаниях. При этом успешное решение задач базового уровня ведет к повышению уровня сложности предлагаемых тестов. Такое построение курса позволяет более эффективно решать задачу персонализации обучения, так как слушатели могут управлять своим временем. Содержание курса доступно по запросу и не привязано к определенным хронологическим рамкам.

При выборе тех или иных методов обучения необходимо стремиться к продуктивному результату. При этом от студента требуется не только понять, запомнить и воспроизвести полученные знания, но и умение ими оперировать, применять в практической деятельности, развивать, а также творчески подходить к решению.

Как показала практика, внедрение методов инновационного обучения – процесс сложный и длительный, уже с первых шагов он требует от преподавателя пересмотра своих педагогических концепций, содержания учебного курса и задач, которые он ставит перед студентами.

Подавляющее большинство российских образовательных учреждений при организации дистанционной формы работы опираются на рекомендации «Методику применения дистанционных образовательных технологий в образовательных учреждениях высшего, среднего и дополнительного профессионального образования РФ» которая предполагает использования следующих дистанционных образовательных технологий [7]:

- кейсовая технология;
- интернет-технология;
- телекоммуникационная технология.

При этом кейсовая технология предполагает, что образовательный процесс строится на самостоятельном изучении студентами специализированных наборов учебно-методических комплексов, с использованием различных видов носителей информации, а телекоммуникационная и интернет-технология, предполагают использование возможностей сети Интернет и иных способов коммуникации при организации учебного процесса.

Главным недостатком, предложенной классификации является то, что невозможно четкое выделение специфических особенностей перечисленных технологий

Исходя из изложенного материала можно выделить преимущества и недостатки использования дистанционного обучения в образовательном процессе.

Существующая практика применения дистанционных образовательных технологий позволяет выделить следующие преимущества от их использования:

Индивидуальный подход к организации – формирование и развитие компетенций с учетом имеющегося уровня сформированности навыков у обучающихся.

Максимальный учет потребностей обучающихся при организации учебного процесса – студенты получают возможность выбрать более удобное время проведения занятий, формирование индивидуального учебного плана освоения дисциплины, гибкий график взаимодействия с преподавателями.

Активное использование интерактивных технологий в организации дистанционного обучения.

Обеспечение большей доступности к образовательным ресурсам – использование цифровых технологий позволяет охватить большую целевую обучающихся и привлечь географически удаленных преподавателей.

Снижение затрат на организацию учебного процесса.

Наряду с преимуществами существуют, также недостатки и ограничения их применения, перечислим основные:

Отсутствие непосредственного постоянного контакта между студентами и преподавателями, что ощутимо снижает качество образовательного процесса по ряду специальностей и направлений подготовки.

Усиливается значение технологической составляющей в организации учебного процесса.

Нередко возникают проблемы с аутентификацией пользователя в процессе обучения и контроля полученных знаний.

На основании анализа опыта образовательных организаций, реализующих учебный процесс в условиях режима пандемии COVID-19 авторами были выделены наиболее распространенные цифровые технологии, применяемые образовательными организациями:

- Skype;
- мессенджеры (Telegram);
- цифровые платформы (Zoom, Mind);
- электронная почта;
- уникальная информационная образовательная система образовательной организации.

Наиболее распространенным инструментом коммуникации преподавателя и студентов можно назвать цифровую платформу Zoom, ее использование позволяет:

- обеспечение процесса коммуникации в режиме реального времени;
- возможность организации различных форм взаимодействия преподавателя и студентов (интерактивная доска обеспечивает совместную

работу с учебными материалами; чат как форма общения позволяет обмениваться файлами)

- контроль за учебным процессом, как со стороны преподавателя, так и со стороны администрации;

- формирование архива обучающих материалов (запись и хранение проведенных конференций).

Подводя итоги, выделим основные факторы, определяющие специфику и направления дальнейшего развития дистанционных технологий в образовательном процессе:

- модернизация материально-технической базы образовательной организации (программное обеспечение, совершенствование компьютерной базы, развитие новых каналов коммуникации);

- совершенствование учебно-методического обеспечения с учетом требований целевых аудиторий;

- развитие организационной структуры образовательной организации, предполагающее создание самостоятельного подразделения, отвечающего за интеграцию интернет-технологий в процесс дистанционного обучения;

- адаптация существующей системы документооборота к специфике дистанционного учебного процесса;

- обеспечить готовность профессорско-преподавательского состава к работе в дистанционном режиме.

Список литературы

1. Землянухина Н.С. Дистанционное высшее образование в России: проблемы и перспективы // Гуманитарный научный журнал. – 2018. – №1–1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/distantcionnoe-vysshee-obrazovanie-v-rossii-problemy-i-perspektivy> (дата обращения: 27.08.2020).

2. Инновационные методы обучения в вузе. Теоретическое и методическое исследование проблемы использования инновационных методов обучения в вузе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://kerchtt.ru/innovacionnye-metody-obucheniya-v-vuze-teoreticheskoe-i/>

3. Инновационные формы и методы обучения в вузе. Инновационные методы обучения – новые пути развития вузовского образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sherstinka.ru/shkola-soiskatelya/innovacionnye-formy-i-metody-obucheniya-v-vuze-innovacionnye/>

4. Лутфуллаев Г.У. Опыт дистанционного обучения в условиях пандемии COVID-19 / Г.У. Лутфуллаев, У.Л. Лутфуллаев, Ш.Ш. Кобилова [и др.] // Проблемы педагогики. – 2020. – №4 (49) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-distantcionnogo-obucheniya-v-usloviyah-pandemii-covid-19>.

5. Обучение в цифровую эпоху: новые подходы, инструменты и технологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://obzory.hr-media.ru/obuchenie_v_cifrovuyu_epohu_instrumenty_i_tehnologii

6. Система дистанционного обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fb.ru/article/184124/chto-takoe-distantcionnaya-sistema-obucheniya>

7. Щадная М.А. Дистанционное обучение в современной реальности // Наука, техника и образование. – 2020. – №5 (69) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/distantcionnoe-obuchenie-v-sovremennoy-realnosti>

Машкин Аркадий Львович

канд. экон. наук, доцент

Грузинова Ольга Александровна

старший преподаватель

Борисов Юрий Владимирович

старший преподаватель

Борисов Владимир Михайлович

старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Московский автомобильно-дорожный
государственный технический университет (МАДИ)»
г. Москва

ИНТЕГРАЦИЯ ВОЗМОЖНОСТЕЙ «M-LEARNING» В ТЕХНОЛОГИИ ТРАСК-ОБУЧЕНИЯ

***Аннотация:** информационно-коммуникационные технологии являются одной из основных движущих сил нашего современного социума. Проблема мотивации учебной деятельности является одной из самых обсуждаемых среди университетских преподавателей. В статье рассматриваются возможности интеграции инновационных образовательных технологий, в частности технологий м-обучения при преподавании фундаментальных дисциплин в техническом университете.*

***Ключевые слова:** мотивация к обучению, фундаментальные дисциплины, мобильное обучение, м-обучение, использование мобильных устройств, использование портативных устройств, педагогические знания, собственные знания, педагогическое содержание знаний, технологические знания, знания технологического содержания.*

Информационно-коммуникационные технологии являются одной из основных движущих сил нашего современного социума [1], которые ведут к кардинальным изменениям во всех областях социального общества и экономики, включая образование. В соответствии с этим существуют объективные тенденции к преобразованиям в более технологичный подход к обучению, а для интеграции информационных технологий в классическое высшее образование должны быть выполнены следующие условия:

- повышение роли педагога;
- необходимость профессионализации;
- необходимость современных адаптированных подходов к обучению.

Интеграция инновационных технологий в классную практику неизбежно требует от преподавателей вузов приобретения новых технологических и педагогических навыков [2]. Преподавателям нужны навыки, позволяющие трансформировать содержание обучения, которые в современной педагогической практике носят название знания технологического педагогического содержания (*ТРАСК*) [3]. При этом в теории преподаватель должен пройти несколько этапов, которые отражают уровень технологической интеграции, а именно:

- ознакомление;
- использование;
- интеграция;

- переориентация;
- эволюция.

Иными словами, технология *TPACK* может быть интегрирована от совершенствования обучения к преобразованию обучения в соответствии с требованиями времени. Рассмотрим концепцию *TPACK* в самом первом приближении. Рассмотрим, что включает в себя эта технология (рис. 1).

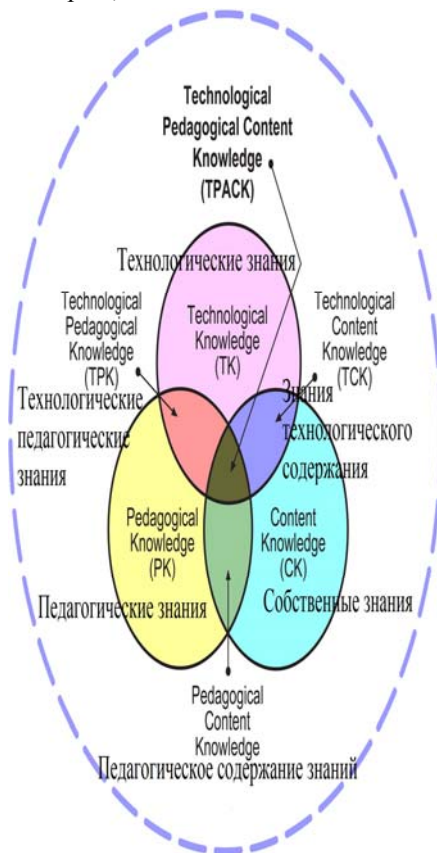


Рис. 1. Состав компетенций технологии *TPACK*

Источник: рисунок авторов.

Собственные знания (Content Knowledge (CK)) – описывают собственные знания преподавателя по предмету. CK может включать в себя знание концепций, теорий, фактических данных и организационных структур в рамках конкретного предмета. CK может также включать передовой опыт и установленные подходы к распространению этой информации среди студентов. CK будут отличаться в зависимости от дисциплины и уровня подготовки (бакалавриат или магистратура).

Педагогические знания (Pedagogical Knowledge (PK)) – описывают знания педагогов о практических методах, процессах и методиках преподавания и обучения. В качестве общей формы знаний PK охватывает цели, ценности и задачи образования и может применяться к более конкретным областям, включая понимание стилей обучения студентов, навыков управления студенческими группами, а также планирование занятий.

Технологические знания (Technological Knowledge (TK)) – описывают знания и способность преподавателей использовать различные технологии, технологические инструменты и связанные с ними ресурсы.

Педагогическое содержание знаний (Pedagogical Content Knowledge (PCK)) – описывает знания преподавателей в области фундаментальных основ преподавания и обучения, включая разработку учебных программ, оценку результатов обучения и отчетность. PCK фокусируется на поощрении обучения и на отслеживании связей между педагогикой и ее поддерживающей практикой (учебная программа, оценка и т. д.). При этом PCK направлена на улучшение практики преподавания, создавая более прочные связи между содержанием дисциплины и ее методами преподавания.

Знания технологического содержания (Technological Content Knowledge (TCK)) – описывают понимание педагогами того, как технологии и содержание могут быть взаимосвязаны. TCK включает в себя понимание того, как предмет может быть донесен до студента посредством различных методов, подразумевая методику м-обучения (*m-learning*) как одну из современных разработок, при этом разные варианты той методики могут быть наиболее подходящими для конкретных предметов или учебных групп.

Технологические педагогические знания (Technological Pedagogical Knowledge (TPK)) – описывают понимание преподавателями имеющейся информации о том, как конкретные технологии могут изменить как преподавательский, так и учебный опыт, вводя новые педагогические возможности и ограничения. Другой аспект TPK касается понимания того, как такие инструменты могут быть использованы наряду с педагогикой

В результате ТРАСК является конечным результатом комбинаций этих факторов, и, используя их, преподаватель может создать эффективную основу для обучения с использованием образовательных технологий.

На взгляд авторов, у педагогов фундаментальных дисциплин назрела необходимость пересмотреть базовые принципы преподавания, т.к. существует явная тенденция в потере желания углубленно изучать те дисциплины, которые принято называть фундаментальными, но которые требуют от студентов базовой подготовки и мотивации к обучению [4].

Методы обучения фундаментальным дисциплинам в университетской среде всегда открыты для эволюции, чтобы включить все те потенциальные возможности, которые возникают при технологическом прогрессе и развитии информационного общества. Удаленные и виртуальные лаборатории, роботизированные приложения, 3D виртуальные миры, разработки дополненной реальности, сложные визуализации данных и мобильные приложения – вот лишь некоторые примеры новых технологических средств поддержки методов обучения, основанных на проблемном обучении, обучении с использованием «кейсов» или дистанционном онлайн-обучении. Все эти подходы связаны с более активным обучением

студентов по инженерным предметам, направленным на вовлечение обучающихся в предмет и повышение академической успеваемости среди студентов.

Задача педагогов высшей школы – соответствовать реалиям сегодняшнего дня, действовать в соответствии с интересами молодежи. Сегодня смартфоны стали неотъемлемой частью нашей повседневной жизни, а также элементом университетской жизни и культуры. Даже случайное наблюдение за студенческими группами университета показывает, что смартфоны используются, как открыто, так и скрытно, во всех возможных условиях, включая не только перерывы и обеды, так и на лекциях и семинарах во время занятий, несмотря на запреты на их применение. Многочисленные наблюдения показывают, что большинство студентов университета воспринимают смартфон в первую очередь в качестве устройства для досуга и чаще всего используют сотовые телефоны для социальных сетей (например, Facebook, ВКонтакте, Twitter), просмотра страниц в Интернете, видеоигр и музыки. Таким образом, сотовые телефоны могут нарушить обучение, отвлекая студентов и занимая их внимание. Хотя у авторов нет достоверной статистической информации, но явно существует потенциальная взаимосвязь между использованием смартфонов и успеваемостью студентов. Но всем нам придется смириться с фактом, что смартфоны, вероятно, всегда будут под рукой, пока студенты университета учатся и находятся в стенах университета. Данные, собранные GSMA intelligence [5], указывают на то, что мобильных устройств сейчас больше, чем людей в мире. Учитывая огромный рост мобильных устройств, отсутствие подключения к Интернету, низкое качество подключения и ограниченный доступ к электричеству станут проблемами прошлого. Таким образом, целью текущего исследования является определение возможности использования смартфона в академической подготовке по фундаментальным дисциплинам и, соответственно, влияния на повышение успеваемости. Данное направление полностью отвечает понятию инновациям в образовательном процессе и носит общее название *м-обучение (m-learning)*. Обобщая различные толкования определения термина *м-обучение*, это передача информации на мобильное устройство, т.е. технология, позволяющие организовать процесс обучения с помощью устройств мобильной связи. Авторы рассмотрели применимость данной технологии в университетах, в частности в МАДИ.

1. Взаимодействие во время уроков. Мобильные устройства могут использоваться для смешанного подхода к обучению. В этом случае преподаватель может задавать вопросы во время очного обучения, а аудитория может ответить на них с помощью опроса, который они выполняют через смартфоны. Для этого учитель может поделиться ссылкой на опрос, пригласить участников по электронной почте или даже создать QR-код, который можно будет легко запечатлеть с помощью камеры смартфона. Можно получить немедленную обратную связь, что особенно эффективно при обучении больших групп.

2. Совместное использование учебных материалов при использовании мобильных устройств. Это наиболее распространенный способ использования мобильного обучения. После создания учебного материала (в основном с помощью рабочего стола) преподаватель рассылает его студентам, чтобы они могли учиться с помощью своих мобильных устройств в

свое свободное время. Этот метод мобильного обучения в той или иной степени был реализован преподавателями университета МАДИ во время периода дистанционного обучения весной 2020 года.

3. Предварительное использование. Авторы рассматривают данный вариант как предварительную загрузку на мобильные устройства студентов опорного конспекта лекции по теме предстоящего занятия с целью ознакомления студентов с терминологией, определениями и ключевыми положениями. Поскольку речь идет о довольно сложных материалах, относящихся к фундаментальным дисциплинам, мы не рассчитываем на полное понимание присланного материала. Студент должен только получить первичное ознакомление, понять структуру лекции или практического занятия, ознакомиться с терминами и базовыми определениями, которые в процессе уже очного занятия будут объяснены самим преподавателем. Также возможно внесение индивидуальных правок в присланный заранее конспект, т.е. студент воспринимает материал, а не просто его конспектирует.

Технологии *м-обучения* могут быть легко интегрированы в систему *TRARC-обучения*, основные положения которой рассмотрены в данной статье.

Список литературы

1. Современные тенденции развития цифровой экономики: реалии, проблемы и влияние на финансы / под ред. И.В. Политковской, Т.А. Шпилькиной, М.А. Жидковой [и др.]. – М., 2019.
2. Электронный обучающий комплекс по теоретической механике на платформе Moodle (от проекта до курса) / Б.М. Додонов, С.В. Борисов, Т.Л. Артемьева [и др.] // Человек и Вселенная. – 2019. – №2 (96). – С. 10–19.
3. Mishra P., & Koehler M.J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teachers' knowledge. Teachers College Record, 108 (6), 1017–1054.
4. Мотивация студентов при изучении фундаментальных дисциплин / А.Л. Машкин, О.А. Грузинова, Ю.В. Борисов // Символ науки. – 2020. – ISSN 2410-700X.
5. GSMA Intelligence / Исследовательское агентство в области информации о мобильной индустрии в мире [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.gsmainelligence.com>

Солдатов Яков Владимирович

канд. ист. наук, доцент

Солдатова Алена Владимировна

канд. юрид. наук, доцент

УВО «Университет управления «ТИСБИ»

г. Казань, Республика Татарстан

ДИСТАНЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ

***Аннотация:** в статье анализируются отдельные аспекты применения дистанционных технологий в процессе обучения в высшей школе по направлению «Юриспруденция» на основе анализа подобного опыта в Университете управления «ТИСБИ». Предпринята попытка выявить положительные и отрицательные характеристики применения данных технологий в образовательном процессе, а также определения дальнейших перспектив их использования.*

***Ключевые слова:** дистанционное обучение, информационные технологии, информационная образовательная среда, юридическое образование.*

Взаимосвязь социально-экономических процессов и тенденций развития системы образования существовала во все времена и становится как никогда очевидной на современном этапе развития общества. Образование как обязательный фактор успешной эволюции государства и социума занимает одну из центральных позиций в объектах государственной социальной и экономической политики. Последние события в санитарно-эпидемиологической сфере во всем мире, в том числе в России, актуализировали указанную взаимосвязь и необходимость повысить оперативность реагирования образовательной системы на новые вызовы, встающие перед мировым сообществом. Одним из ответов на пандемию новой коронавирусной инфекции стал переход на дистанционное обучение на всех уровнях образования. В средствах массовой информации, в профессиональной научной и педагогической среде ведутся активные обсуждения проблем и перспектив применения дистанционных технологий в образовании, при этом многие из возникающих вопросов остаются дискуссионными.

К таковым относится и определение понятия «дистанционное обучение». Следует отметить, что в научной литературе не выработано единого подхода к его пониманию. К примеру, его можно рассматривать как самостоятельную форму обучения. В этом случае необходимо наличие подготовленной образовательной системы с соответствующими технологиями, средствами обучения, разработанной методологией, налаженной системы коммуникаций преподавателя и студента, основанной на их территориальной удаленности. Дистанционное обучение может рассматриваться и как модель получения образования на основе электронного обучения, где преподаватель выступает в качестве разработчика курса и куратора процесса освоения новых знаний. Существует и иная позиция, в соответствии с которой дистанционное обучение интерпретируется сквозь призму применяемых образовательных технологий, предполагающих передачу и

усвоение учебной информации через различные носители, в том числе электронные.

В условиях плюрализма сложившихся точек зрения необходимо обратиться к анализу норм действующего законодательства, из содержания которых следует, что речь должна идти именно о дистанционных образовательных технологиях, под которыми «понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [1, ст. 16].

Образовательный процесс, основанный на применении дистанционных образовательных технологий, предполагает существенную трансформацию моделей коммуникаций студента с преподавателем. Резкая смена формата общения, произошедшая в условиях эпидемии, повлекла за собой довольно противоречивые реакции, как со стороны обучающихся субъектов, так и обучающихся. В любом случае, можно говорить об определенном стрессовом характере сложившейся ситуации для большинства преподавателей и студентов.

В Университете управления «ТИСБИ» данный негативный аспект был существенно нивелирован тем, что применение дистанционных технологий не явилось абсолютным нововведением, поскольку отдельные их элементы применялись в образовательном процессе ранее. Также положительным в подобных условиях оказался опыт создания, развития и использования вузом собственного электронного ресурса – ИСУ ВУЗ (Интегрированная система управления вузом). Данная система обеспечивает «включенность» в единую электронную систему всех сотрудников, преподавателей и студентов, содержит электронный образовательный контент по всем дисциплинам учебных планов, выступает, в случае необходимости, в качестве оперативного средства коммуникаций студентов и преподавателей. В новых условиях она позволила проводить часть аудиторных занятий через личные кабинеты участников образовательного процесса в формате форума. Соответственно, обеспечивается возможность использования инновационных управленческих технологий в деятельности высшей школы, позволяющих: а) реализовать в контенте единой системы четыре этапа сбора, анализа и принятия решений в сфере управления вузом и осуществлять контроль за их исполнением; б) оптимизировать процессы управления образовательными услугами; в) повысить качество и снизить трудоемкость работы персонала; г) предоставить возможность подготовки высокопрофессиональных кадров для работодателей; д) обеспечить руководящие структуры вуза объективной и оперативной информацией о процессе образовательной деятельности, вкпе дающие возможность повысить качество образовательных услуг посредством открытости информации при помощи соответствующих технологий [3].

Таким образом, своевременно предпринятые действия по формированию и развитию новой (цифровой) образовательной среды не только соответствуют целям и задачам правовой образовательной политики высшей школы в период перехода современного общества на информационную стадию развития [4, с. 252], но и показали свою эффективность в сложных условиях необходимости обеспечения непрерывности образовательного процесса и поддержания высокого уровня его качества.

Именно качество образования в условиях дистанционного обучения стало предметом споров. Как верно отмечается в научной литературе, «формат дистанционного обучения предполагает не только территориальную удаленность между вузом и студентом, но и увеличение объема самостоятельной работы студента, что, по мнению потребителей образовательных услуг, существенно снижает качество образовательного процесса» [2, с. 76]. Применительно к студентам юридического направления подготовки необходимо отметить, что к «самообразованию» следует относиться с осторожностью, «ведь знание суммы законов» не есть способность их понимания, то есть ставится под сомнение формирование столь необходимого для настоящего профессионала юридического мышления.

К сказанному хотелось бы добавить, что снижение уровня качества в данном случае может быть обусловлено и иными особенностями применения дистанционных образовательных технологий. В частности, многие представители преподавательского сообщества отмечают негативное влияние утраты очного контакта со студентами на определение степени усвоения знаний, анализа эффективности применяемых методик преподавания, контроля за формированием умений и навыков. Отдельные сложности возникают и при оценке сформированности компетенций. В научной среде проблеме диалога между преподавателем и студентом в рамках философского дискурса о диалогизме уже уделялось немало внимания. Как отмечается в литературе, в отсутствие данного диалога «остаются за рамками образовательного процесса основные задачи науки и образования – понимание и осмысление объектно-предметной сферы изучения» [6, с. 193–194]. В этом отношении очное общение преподавателя со студентами выполняет функцию фильтрации достоверности информации, получаемой студентами из открытых источников, в том числе из сети Интернет. В данной связи справедливой представляется точка зрения о том, что «особую тревогу вызывает воздействие деструктивных видов информационных аудио- и видеоконтентов, влияющих на искажение и деформацию правового сознания и правовой культуры населения» [7, с. 115], в первую очередь, учащейся молодежи. Обозначенные проблемные аспекты касаются практически всех учебных дисциплин.

Вместе с тем отрицательные последствия дистанционного обучения могут быть обусловлены и особенностями преподаваемых дисциплин. К примеру, в перечне учебных дисциплин юридического профиля отдельное место занимают дисциплины прикладного характера (криминалистика и иные), успешное освоение которых предполагает наглядность в обучении, тренировку ряда практических умений, что затруднительно в рамках дистанционного формата общения.

Следует отметить, что как положительные, так и отрицательные характеристики дистанционного обучения имеют различный генезис и являются достаточно многоаспектными (социального, экономического, психологического и иного характера).

К числу минусов дистанционного обучения можно отнести и негативные последствия для здоровья как обучающихся, так и обучающихся (с учетом увеличения количества времени, проводимого за компьютерами), также значительно возрастает количество времени, которое педагоги тратят на планирование занятий, перевод контрольно-измерительных материалов в электронный формат, письменные консультации, проверку

заданий и т. д., соответственно, возрастают и трудозатраты. Не бесосновательными следует признать и опасения представителей профессорско-преподавательского состава по поводу охраны прав интеллектуальной собственности на материалы лекционных занятий, которые переводятся в электронную форму.

Говоря об эффективности реализации компетентного подхода в образовании, подчеркнем, что под вопросом остается качество формирования так называемых коммуникативных компетенций. Еще одна проблема заключается в затруднениях, возникающих при применении отдельных методов и методик преподавания (работа в малых группах, фасилитация, визуализация и иные). В перечень негативных последствий перехода на дистанционное обучение, на наш взгляд, могут войти и проблемы с формированием ценностных ориентиров у будущих специалистов. В современных условиях актуализируется тезис о том, что «при определении перспектив развития отечественного высшего образования необходимо обозначить систему фундаментальных ценностей в ее взаимосвязи с возникающими инновациями» [5, с. 247]. Недооценка важности данного аспекта образования весьма опасна для его успешного развития в будущем.

К положительным аспектам внедрения дистанционных образовательных технологий следует отнести возможную экономию на содержании материального фонда образовательного учреждения, рост показателей посещаемости занятий, как результат – более широкий охват оценивания сформированности компетенций, сокращение временных затрат на дорогу до учебного заведения и обратно, интенсификация процесса формирования компетенций, связанная с освоением методов самостоятельной работы, саморазвития и иных.

Однако в полной мере объективно оценить все плюсы и минусы дистанционного обучения представляется возможным только по истечении определенного времени, когда мы сможем проверить уровень освоенных при такой модели образования компетенций. На сегодняшний день новые тенденции в развитии системы образования и приобретаемый социально-педагогический опыт ставят перед исследователями актуальные задачи в сфере выработки рекомендаций по дальнейшему совершенствованию процесса применения дистанционных образовательных технологий. На наш взгляд, данные нововведения становятся неотъемлемой составляющей образовательного процесса. Вместе с тем, оценивая перспективы их последующего развития, отметим, что дистанционные технологии могут быть эффективными лишь в сочетании с очным обучением, а также при условии совершенствования, детализации нормативной основы их применения, что должно стать неотъемлемой частью одного из основных направлений правовой политики нашего государства [8] – правовой образовательной политики.

Список литературы

1. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 31.07.2020) «Об образовании в Российской Федерации».
2. Котляренко Ю.Ю. Электронное обучение или дистанционное обучение (эмпирическое исследование на примере иностранного языка) / Ю.Ю. Котляренко, О.Б. Симонова // Казанский педагогический журнал. – 2020. – №3 (140). – С. 75–83.

3. Прусс Н.М. ИСУ ВУЗ: учебный процесс от А до Я / Н.М. Прусс, Д.В. Поляков // Аккредитация в образовании. – 2007. – №14. – С. 40–41.
4. Салиева Р.Н. Роль вузов в создании единой цифровой образовательной среды: вопросы социальной направленности высшей школы / Р.Н. Салиева, А.В. Солдатова // Образование и право. – 2018. – №10. – С. 252–255.
5. Солдатов Я.В. Аксиологические константы в системе современного высшего образования / Я.В. Солдатов, М.В. Салимгареев // Образование и право. – 2018. – №3. – С. 245–250.
6. Солдатов Я.В. Современные технологии в образовании: проблемы развития информационного общества // Идеи В.А. Сухомлинского в теории и практике (к 100-летию со дня рождения выдающегося педагога-гуманиста В.А. Сухомлинского): сборник трудов Международной научно-практической конференции / ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова». – 2018. – С. 193–196.
7. Степаненко Р.Ф. Стратегии национальной безопасности и развития информационного общества в проблемном поле правовой образовательной политики / Р.Ф. Степаненко, А.В. Солдатова // Вестник ТИСБИ. – 2018. – №4. – С. 112–118.
8. Степаненко Р.Ф. Основные направления современной правовой политики России / Р.Ф. Степаненко, К.А. Лягин // Инновационные подходы в системе высшего профессионального образования: материалы итоговой научно-практической конференции преподавателей и аспирантов / под ред. Ф.Г. Мухаметзяновой. – 2015. – С. 382–386.

Стрига Сергей Иванович

канд. пед. наук, доцент

ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный
университет аэрокосмического приборостроения»
г. Санкт-Петербург

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация: в статье раскрыты как преимущества, так и недостатки дистанционной формы обучения, а также определены основные тенденции его развития на территории Российской Федерации. Актуальность данной темы обусловлена все большей вовлеченностью современных технологий в систему образования.

Ключевые слова: дистанционное образование, организация учебного процесса, система образования, коммуникационные технологии, самообразование.

В настоящее время все мировое сообщество постепенно осуществляет переход от индустриальной эпохи к информационной. Общемировой тенденцией становится внедрение различных коммуникационных технологий в различные сферы жизни человека. Не удивительно, что данный процесс не мог не затронуть и систему образования.

Относительно недавно в педагогической среде появился термин «Дистанционное обучение» (от англ. Electronic learning). Под данным термином обычно понимается организация учебного процесса с помощью информационных технологий, технических средств, включая телекоммуникационные сети, позволяющие передавать всю информацию, обеспечить взаимодействие педагога и обучающегося, а также осуществлять

контроль над успеваемостью студента. К электронному обучению могут быть отнесены следующие элементы обучения:

- самостоятельная работа студентов с предоставленными в электронном доступе материалами;
- взаимодействие обучаемого и преподавателя путем коммуницирования с помощью технологий дистанционного взаимодействия;
- обеспечение учеников необходимыми материалами;
- обеспечение необходимых условий для общения учащихся в сети с целью обсуждения пройденной информации (создание специализированных социальных сетей и форумов) [1, с. 99].

Сегодня динамично развивающиеся технологии сделали образование более доступным для всех членов общества. Все меньше обстоятельств могут встать между человеком, который хочет получать качественное образование, и знаниями.

Сейчас в системе образования намечается тенденция к развитию дистанционных форм обучения. Многие высшие и специализированные учебные заведения все более интенсивно интегрируют данный формат в свою программу или полностью переходят на него.

Со вступлением России в ВТО рынок образовательных услуг заполнился образовательными курсами, предоставляемыми иностранными вузами. Поэтому развитие дистанционных форм обучения в российских институтах и университетах является актуальным и перспективным направлением, что при современном уровне развития технологий вполне реализуемо и соответствует современной тенденции развития рынка образовательных услуг [2, с. 21].

Несомненно, возникает вопрос о необходимости внедрения дистанционных технологий при существующей системе образования в России.

Очевидно, что онлайн обучение имеет ряд неоспоримых преимуществ. Множество сложностей, с которыми раньше сталкивались образовательные учреждения, могут быть преодолены с помощью современных технологий.

Так, к главным преимуществам дистанционного образования может быть отнесено то, что образовательные услуги могут быть оказаны неограниченному числу желающих. Учебный процесс больше может быть не подвязан под количество мест в лекционных аудиториях, график работы преподавателей или другие организационные затраты, связанные с организационной деятельностью университетов. В этом случае обучение ведется на расстоянии с помощью современных интерактивных технологий. Такая форма обучения позволяет получить знания, например, без отрыва от производства или людям, проживающим в удаленных от областных центров населенных пунктах.

Информационные технологии также могут быть компонентно интегрированы в очное образование. Примером могут послужить локальные электронные библиотеки и порталы. С их помощью перед учащимися открываются новые, более расширенные возможности для получения знаний, поиска необходимых материалов и учебников, взаимодействия с преподавателями и другими студентами, а также для контроля над успеваемостью.

Одним из главных принципов, используемых в учебных заведениях, является широкое применение активных методов обучения как при очных занятиях, так и в организации работы с учебными материалами. Именно активизация самообучения с помощью размещения в учебных материалах серии вопросов разного рода, вовлечения в учебный процесс личного опыта студентов и их рабочей ситуации, использования методов проблематизации позволяет повысить эффективность обучения посредством чтения до уровня лекционного.

Как правило, взрослым людям, обладающим большим личным опытом, такой вид самообучения иногда даже более предпочтительный, чем лекционная форма, так как им предоставлено большее количество времени для осознания взаимосвязи между имеющимся знаниями и опытом и предлагаемыми в ходе обучения.

Данный формат является также более предпочтительным для трудостроенных или получающих второе высшее образование людей, так как именно эта категория людей ощущает острую нехватку времени. Дистанционное образование позволяет им наиболее выгодно и рационально использовать временные ресурсы.

К сожалению, у дистанционного образования есть ряд проблем и недостатков.

Одним из ключевых минусов является, в целом, более низкое качество обучения в высших учебных заведениях в сравнении с очными формами. Ввиду более низкой стоимости обучения, уменьшается и зарплата преподавателей. Отсюда вытекает их меньшая заинтересованность в успеваемости учащихся.

При дистанционном обучении большую роль играют самообразование и самоконтроль. Однако ввиду того, что сегодня в Сети можно найти решение на любую поставленную задачу, особо остро стоит вопрос компиляции и плагиата. Преподаватель, как правило, производит контроль над успеваемостью удаленно, что затрудняет объективную оценку знаний студента. Однако это не является проблемой для учащихся, осознающих всю нужность и необходимость получаемых ими знаний. Данная категория студентов в первую очередь заинтересована в качестве и окупаемости их образования.

К сожалению, в России все еще актуальна проблема слабого развития информационной инфраструктуры, хоть спрос на дистанционные образовательные услуги растет с каждым годом.

Одной из причин низкого уровня внедрения в образовательный процесс технологий дистанционного обучения в университете является то, что формирование материально-технической базы для дистанционного обучения началось позже, и руководство учебных заведений относительно недавно поняли всю необходимость применения дистанционных методов обучения. Помимо этого, это высокая себестоимость разработки, внедрения, поддержки электронных систем дистанционного обучения, отсутствие необходимой технической поддержки, недостаточное число квалифицированных преподавателей для реализации дистанционного обучения, ограниченное количество в учебных заведениях полноценных электронных курсов [3].

Несмотря на все свои недостатки, дистанционное образование имеет огромный потенциал. Оно делает возможным получение знаний для тех

категорий людей, которые по каким-либо причинам не могли получать традиционное очное образование.

Сегодня большинство Российских вузов находятся только на начальном этапе интеграции современных технологий в свои образовательные курсы. Однако опыт иностранных учебных заведений показывает, как такое образование востребовано за рубежом, что объясняется аналогичным качеством иностранного дистанционного и привычной всем очной формы обучения. Однако анализ мирового опыта внедрения онлайн обучения позволит улучшить методы дистанционного преподавания, которые применяются в отечественных университетах.

Список литературы

1. Бершадский А.М. Понятие, формы и методы дистанционного образования / А.М. Бершадский, И.Г. Кревский. – С. 99–100.
2. Захаревич В. Российское образование и вступление России в ВТО: Возможные последствия / В. Захаревич, В. Попов.
3. Ребышева Л.В. Проблемы дистанционного образования на современном этапе развития / Л.В. Ребышева, Е.В. Васильченко // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №2–2.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Алексеева Дарья Алексеевна

педагог-организатор

МАОУ «Лицей №3» г. Чебоксары

Хораськина Ольга Александровна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный

педагогический университет им. И.Я. Яковлева»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

СКАЗКИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

***Аннотация:** в статье авторы раскрывают некоторые вопросы формирования социокультурных ценностей школьников в процессе музыкального образования. Дается определения понятия «социокультурные ценности», определены особенности процесса их формирования. Раскрыты педагогический потенциал сказок и пути их включения в уроки музыки в целом и в процесс формирования социокультурных ценностей в частности.*

***Ключевые слова:** уроки музыки, общеобразовательная школа, социокультурные ценности, сказка.*

Ведущей тенденцией в развитии современного образования является воспитание всесторонне развитой личности, обладающей творческими способностями, широким кругозором, аналитическим мышлением, способностью к принятию самостоятельных и креативных решений. В русле наметившихся тенденций важнейшей задачей является развитие социокультурных ценностей как главного инструмента музыкально-познавательной деятельности, способного обеспечить восприятие и изучение музыкальных явлений в совокупности художественно-содержательных и лексико-грамматических аспектов, позволяющего понять и оценить выразительные возможности музыки, сформировать целостные представления о музыкальной культуре.

Социокультурные ценности выступают фундаментом осмысленной жизнедеятельности, помогают принять решение при возможности выбора, раскрывают важнейшие стороны социальных отношений, выступают в роли активизатора оценочных поступков, поведения. Обогащение детей колоритными образами, питающими их духовное и нравственное развитие, шанс творческой самореализации в различных видах деятельности, самобытное видение окружающего мира и отношения к нему – это лишь малая часть того, что принесёт успешная реализация данного направления. Для решения проблемы приобщения детей к социокультурным ценностям обращаются к разнообразным научным знаниям: аксиологии, социальной психологии, культурологии, педагогики. В современном мире социокультурные ценности выступают как важнейший фактор

образовательного процесса. Формирование у школьников социокультурных ценностей зафиксировано федеральными образовательными стандартами школьного образования.

Социокультурные ценности – устойчивые личностные образования, характеризующие взаимодействие человека с окружающими, универсальные образцы, определяющие социокультурные отношения. Социокультурное развитие – это процесс, в ходе которого обретаются ценности, традиции, культура общества, членом которого является человек. Также это процесс становления у детей представлений о добре и зле, правде и лжи, приобретение навыка соотносить собственную жизнь с социокультурными канонами, умение задавать себе вопрос: соизмерим ли мой выбор с правдой, добром? Сделан ли он по совести?

Система социокультурных ценностей является основополагающим средством воспитания нравственности, патриотизма как комплекса жизненных ценностей. Знание ребенком моральных и нравственных канонов общества несет важную роль в укреплении доверия будущего гражданина к своей семье, своей стране, в его социализации. А.И. Гостар вслед за учеными С.В. Кахнович, С.А. Козловой, М.Д. Маханевой определяет понятие социокультурные ценности следующим образом: это совокупность устойчивых нравственных норм и правил, а также культурных особенностей, характерных для того или иного общества на определенном этапе его развития. Социокультурные ценности не только нравственные ориентиры для людей, они также служат мерой гуманности и цивилизованности общества, членами которого они являются. Это фундамент развития и осознания социокультурной идентичности нации и народа, тесно связанные с формированием культурно-исторической самобытности общества [1, с. 916]. Понятие социокультурных ценностей включает в себя знание и понимание истории своей страны, уважение и сохранение основных традиций своей семьи и своего народа, трепетное отношение к историческим прошлым народам России, развитые коммуникативные навыки, т. е. навык выслушать, понимать и поддерживать другого человека, уважение к себе как к личности. Социокультурные ценности эволюционируют и совершенствуются в связи с развитием общества и его отдельных членов, по мере сбережения знаний о природе человека, но ориентируются на базисные культурно-исторические ценности, они не являются догмой.

Существует множество методов и способов формирования социокультурных ценностей. В данной статье мы хотим остановиться на включении сказки в уроки музыки как средства формирования социокультурных ценностей у школьников. Сказка служит источником сохранения и передачи нравственного и эмоционального опыта традиций, способом воспитания и обогащения культуры ребенка, которые не теряют своей актуальности, в связи с этим обращение к сказке является своевременным и актуальным. Наша память неразлучна со сказками, они являются прекрасным творением искусства. Сказки – сокровища народной разговорной речи. Сказка с необычайной щедростью, во всем великолепии удивляет своей тонкостью смысла, многообразием оттенков даже самых взыскательных художников. Г.С. Виноградов, Г.Н. Волков, Э.И. Иванова, А.Э. Измайлов и многие другие считали весьма целесообразным включение сказки в процессы воспитания и обучения, как элемента и народной педагогики.

Ребенок вступает в мир сказок, как только начинает говорить, в самом раннем детстве. Школьник знакомится со сказкой в своих первых книгах, и при изучении литературы в старших классах, знакомясь с творениями писателей – классиков. Именно из сказок ребенок узнает, что без стойкости нравственных принципов, без труда счастье не мыслится. Он беспрестанно осуждает разбой и коварство. Сказка способствует укреплению ребенка в самых важных понятиях о том, как жить, как выстроить фундамент отношения к поступкам: своим и чужим. В лучезарном приятии жизни, полной хлопот и свершений утверждает человека сказочная фантастика. Преследуя социальное зло, разоблачая козни, обращённые к добру, сокрушая жизненные препятствия, сказки тянут к преобразованию мира на началах гуманности и красоты. Ценность сказок несомненна и общепризнана – социальная, художественная и педагогическая.

Сказки – удивительное творение искусства. Человеческая память крепко связана с ними. В незатейливых историях о колобке и лисе, дурачке Иване, чудесах Царевны Лебедь нас притягивает неистощимость выдумки, острота социального смысла, мудрость жизненных наблюдений. Во всем своём величии представляются в сказках дары народной разговорной речи. Неистощимой тонкостью смысла, разнохарактерностью оттенков слово в сказке поражаало даже самых взыскательных художников.

Взаимодействие со сказкой широко используется в системе образования, она тесно связана с детьми, так как существует взаимодействие между этими ступенями системы образования. Предельно важно вводить детей в мир музыкальных образов через сказку, которая даёт им неповторимо яркий, широкий, многогранный образ мира. Через сказки дети знакомятся с окружающим миром, учат родной язык, различают добро и зло, сопереживают несчастью героев и радуются их счастью. В сказках могут переплетаться прозаический текст с музыкой, где взаимодействуют речь и пение, поэтому они являются уникальными произведениями для детей.

Сказки являются значимым воспитательным средством, созданным и проверенным народом в течение столетий. Народная практика воспитания и быт наглядно утвердили педагогическую ценность сказок. Ребёнок и сказка – неразделимы, они были созданы друг для друга, именно по этой причине взаимодействие ребенка с народными сказками должно обязательно входить в курс обучения и воспитания.

Сказки имеют обширное психологическое значение для учащихся, вне зависимости от пола и возраста их героев. Дети без затруднений входят в новую для них сказочную среду, мгновенно превращаясь в Василису Премудрую или серого волка. Они на уровне подсознания чувствуют, что сказки нереальны, но в то же время допускают, что это могло происходить и в реальности. Так создается действительность литературных переживаний ребенка: ощущение сказочности в обыденном, сказочном, волшебном. Стремление к добру и справедливости, вера в чудеса, тяга к фантазиям, к волшебному преображению окружающего мира все это ребенок с энтузиазмом встречает и в сказке. Сказка в воспитании школьников – неотъемлемый элемент педагогического процесса, способствующий реализации принципов природосообразности, культуросообразности, наглядности, комплексности.

В уроки музыки в общеобразовательной школе сказка может вноситься разнообразными способами. Приведём некоторые из них:

- структурирование знаний учащихся об интонационных особенностях русских народных песен и инструментальных наигрышей. На основе опознавания аналогичных мотивов в знакомых детям сказках, знакомство учащихся с музыкальными мотивами в народных сказках;

- знакомство учеников с музыкальными мотивами в народных сказках и их неповторимостью в различных вариациях сказок; закрепление знаний об интонационных особенностях музыки своего народа;

- внедрение в занятия импровизации и создания детьми музыкальных образов сказочных персонажей в духе народной песни или наигрышей, на фундаменте изученных ими ранее типичных для русской народной музыки интонаций;

- применение интерактивного процесса обучения, что означает постоянное взаимодействие учителя и школьников в процессе работы со сказкой;

- использование межпредметных связей, состоящее в привлечении материала, изученного школьниками на уроках литературы, изобразительного искусства, истории. Кроме того, привлечение учителем наглядных пособий (игрушек, поделок, репродукций и т. д.), задействование аудио-видео техники.

Сказка на уроках музыки может обыгрываться и быть эмоциональной паузой или кульминацией. Литературный образ сказок не просто готовит учеников к восприятию музыкального образа, музыка нередко звучит внутри сказки как часть общего содержания. В некоторых сказках развитие происходит без музыкального озвучивания, но музыка как бы присутствует в описании природы, и педагогу нужно индивидуально подобрать музыкальное произведение для прослушивания после прочтения сказки так, чтобы музыка была обобщением и продолжением литературного образа.

Таким образом, так как урок музыки является уроком искусства, необходимо использовать в нём сказку как метод воспитания социокультурных ценностей ребенка. Сказки являются фундаментальным воспитательным средством, разработанным и выверенным народом в течении времён. Народная практика воспитания безошибочно доказала педагогическую значимость сказок. Дети и сказка – две части одного целого, они созданы друг для друга и именно поэтому знакомство со сказками должно непременно входить в курс образования и воспитания каждого ребенка.

Список литературы

1. Гостар А.И. Сказка как средство развития социокультурных ценностей у детей старшего дошкольного возраста // Молодой ученый. – 2016. – №8 (112). – С. 916–918.

Галкина Светлана Викторовна
воспитатель

Скоробогатых Олеся Алексеевна
воспитатель

Кочкина Тамара Ивановна
воспитатель

Сидельникова Татьяна Анатольевна
воспитатель

МБДОУ Д/С №61 «Семицветик»
г. Старый Оскол, Белгородская область

СКАЗКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: авторы полагают, что сказка вносит разнообразие в жизнь ребёнка, дарит ему радость и является одним из самых эффективных способов развития речи, в котором наиболее ярко проявляется принцип обучения: учит играя.

Ключевые слова: сказка, развитие речи, словарный запас.

Речевое развитие детей дошкольного возраста является одной из наиболее актуальных и сложно решаемых проблем в современной педагогике. В наш век всеобщей компьютеризации взрослые все больше поощряют занятия детей с компьютерами, планшетами, телефонами, и все дальше на последний план уходит книга. Нам, педагогам, приходится приложить немало усилий, чтобы заинтересовать ребенка именно литературой. И тут на помощь приходит сказка.

Сказка вносит разнообразие в жизнь ребёнка, дарит ему радость и является одним из самых эффективных способов развития речи, в котором наиболее ярко проявляется принцип обучения: учит играя.

Сказка помогает расширить словарный запас ребенка, а также развить связную логическую речь. Благодаря сказкам речь малыша становится более эмоциональной, образной, красивой. Эти волшебные истории способствуют общению, формируют умение задавать вопросы, конструировать слова, предложения и словосочетания.

В волшебный мир сказок ребёнок попадает в самом раннем возрасте. Сказки детям становятся интересны уже к двум годам. Если ребёнок живёт в любящей и заботящейся о нём семье, то его готовят к этому с младенчества. Сначала – колыбельными, затем – пестушками, стихами и прибаутками. Слушая их, кроха, словно по ступенькам, приходит к сказке и остаётся с ней на всю жизнь. С детской сказки начинается его знакомство с миром литературы, с миром человеческих взаимоотношений и со всем окружающим миром в целом

Сказка активизирует воображение ребёнка, стимулирует появление нового эмоционального отношения к окружающим людям и жизненным ситуациям, позволяет смягчить поведенческий негативизм у ребёнка, путём проигрывания различных вымышленных ситуаций.

Возможности сказки при условии творческого подхода к ней настолько велики, что, позволяют предлагать «сказочные сюжеты» не

только в непосредственно – образовательной деятельности, затрагивая все образовательные области, а также и в свободной деятельности, по развитию связной речи детям самых различных возрастов с различным уровнем речевого и интеллектуального развития.

Нужно помнить, что каждому возрасту своя сказка. Но также одну сказку можно перечитывать разным возрастам и каждый раз находить новые ценности.

Увлекательные и волшебные истории преподносятся в дошкольном возрасте не ради речевого развития. Но влияние сказок на развитие речи детей происходит с самого начала их использования. Сказка выполняет важные для формирования речи функции:

- расширяет словарный запас ребенка;
- передает готовые художественные обороты и метафоры;
- показывает пример составления различных предложений;
- естественным образом знакомит с грамматическими основами.

Свою работу в данном направлении мы начали с наблюдения за детьми. Наблюдая за детьми в процессе игры, в непосредственно-образовательной деятельности, на экскурсиях, в свободной деятельности, можно заметить, что там, где не надо мобилизовать своё внимание, память, т. е. не на произвольном уровне, дети раскрепощаются, легко перевоплощаются в любимых и близких по духу героев сказок, любят фантазировать, живо и образно стремятся выразить свою мысль. Перевоплощаясь, дети легко и непринуждённо решают сказочные задачи, проявляя индивидуальное творчество.

Для развития самостоятельного художественного творчества детей большое значение имеет организация среды. В группе мы старались создать такие условия, чтобы дети могли реализовать свои желания, действовать, развивать фантазию, а, следовательно, и речевую активность. В самостоятельной художественно-речевой деятельности используем ковровин с набором фигурок персонажей и декораций, игрушки для настольного театра (объёмные, мягкие, плоскостные, элементы декораций), пальчиковый театр, перчаточных кукол-самоделок, шапочки – маски, костюмы в уголке ряженья, ширмы для кукольного театра, теневой театр, сборники сказок для электронных носителей, сборник классической музыки, музыки для релаксации. Но для развития творчества важна не только сама среда, но и то, как её воспринимает ребёнок, так как обучение творчеству возможно только в совместной деятельности ребёнка и взрослого и в комфортном для ребёнка состоянии.

В группе мы оборудовали театральный уголок, где ребёнок мог побыть один и прорепетировать какую-нибудь роль или просмотреть иллюстрации к сказкам. Поскольку предметно-развивающая среда должна обеспечивать право и свободу выбора каждого ребёнка на театрализацию любого произведения, в зоне театрализованной деятельности мы разместили разные виды театра – настольный, стендовый, наручный, верховой, театр живой куклы, а также маски, реквизит, куклы, декорации. Кроме того, периодически обновляла материал, ориентируясь на интересы разных детей. Это создало условия для персонифицированного общения с каждым ребёнком.

Поскольку развитие любознательности и исследовательского интереса основано на создании спектра возможностей для моделирования, поиска и экспериментирования, в зоне театрализованной деятельности, мы разместили разный природный и бросовый материал, ткани, костюмы.

Учитывая гендерные особенности детей, в зоне театрализованной деятельности были размещены оборудование и материалы, отвечающие интересам, как мальчиков, так и девочек.

Театрализованные игры выполняют одновременно познавательную, воспитательную и развивающие функции. Поэтому через их содержание, форму и методы мы стремились к достижению трёх основных целей:

- развитию речи и навыков театрально-исполнительской деятельности;
- созданию атмосферы творчества;
- социально-эмоциональному развитию детей.

Содержание непосредственно-образовательной деятельности строилось не только знакомстве с текстом какого-либо литературного произведения или сказки, но и с жестами, мимикой, движениями, костюмами. Важнейшим методическим принципом являлось практическое действие каждого ребёнка. При чтении или рассказывании чего-либо мы пытались выразить искренность и неподдельность своих чувств к прочитанному или рассказанному. Но ни в коем случае не пытались навязывать свою оценку, отношение. Наоборот, предоставляли детям возможность высказаться, проявить эмоциональную активность, старалась не подавить робкого ребёнка, превратив его только в зрителя. Старались не допустить у детей страха перед ошибкой, чтобы ребёнок не боялся высказать свою точку зрения, исполнить мимику, движения героя по-своему, как это видит он, стараясь не повторяться. Поэтому, предлагая ребёнку «сыграть» или «показать» что-либо, мы исходили из реальных возможностей конкретных детей.

Сказка для ребёнка – это игра, волшебство, и не столь важен результат, сколько поддержание игровой, необходимой для ребёнка, истинно сказочной атмосферы. Немного сказки, немного чуда, и вы уже видите перед собой счастливого и здорового малыша. Таким образом, при условии правильно организованного педагогического процесса с применением игровых технологий, а также с организованной развивающей предметно-пространственной средой речевое развитие ребенка будет полноценным и эффективным.

Список литературы

1. Белошистая А. Развиваем связную речь // Дошкольное воспитание. – 2011. – №7. – С. 20–23.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии. – СПб., 2009. – 310 с.
3. Калунина Е. Воспитание сказкой // Дошкольное воспитание. – 2012. – №7. – С. 34–37.
4. Соколов Д.Ю. Сказки и сказкотерапия // Дошкольное воспитание. 2010. – №4. – С. 15–19.
5. Фесюкова Л.Б. Воспитание сказкой: для работы с детьми дошкольного возраста. – М.: АСТ, 2010. – 464 с.

Плотникова Ольга Васильевна

канд. пед. наук, доцент

ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет»

г. Владивосток, Приморский край

ИДЕИ СОВРЕМЕННОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ЗНАНИЙ В КУРСЕ ФИЗИКИ

***Аннотация:** одной из важнейших задач в преподавании физики является объединение всего материала курса в целостную систему. Это требует повышенного внимания к вопросам систематизации и обобщения физического знания, поиску методологических основ для осуществления данной деятельности. Определяющую роль в решении этой задачи играют теоретические обобщения, то есть обобщения на основе существенных признаков объектов, высшим уровнем которых в физике является физическая картина мира. Ее положения служат методологической основой систематизации и обобщения всего предметного материала. Это связано с тем, что основные идеи современной физической картины мира представляют собой наиболее важные, существенные выводы из всего накопленного физического знания, диалектически обработанного с точки зрения истории познания. В статье предлагаются критерии отбора идей, служащих основой систематизации и обобщения материала курса физики, даются конкретные примеры таких идей, обосновывается методологическая роль основных идей физической картины мира в формировании у студентов научного мировоззрения.*

***Ключевые слова:** систематизация, обобщение, физическая картина мира, мировоззрение, методологическая основа.*

Выбор оснований систематизации и обобщения определяется целью систематизирующей и обобщающей деятельности, задающей одновременно и достигаемый при этом уровень систематизации и обобщения знаний. При изучении отдельных тем, разделов курса физики систематизация и обобщение направлены на решение различных частных задач: формирование понятия, закона, основ научной теории. Но кроме этого во всех случаях должна иметь место систематизирующая и обобщающая деятельность, направленная на решение общих для всего курса задач, состоящих в формировании у учащихся целостной физической картины мира, научного мировоззрения, развития мышления [1–3]. В то же время следует отметить, что поиску методологических основ такой деятельности внимания уделяется недостаточно: «...проблема систематизации и обобщения физических знаний студентов в форме иерархической системы понятий для вуза не разработана в содержательном и в процессуальном планах» [3, с. 4].

Для физического знания высшим уровнем систематизации и обобщения является физическая картина мира. Фундаментальные понятия физики – понятия вещества, поля, движения, взаимодействия, пространства, времени и другие – являются важнейшими структурными элементами физической картины мира и развиваются на протяжении всего курса физики.

Ясно, что обобщение и систематизация предметного материала при формировании таких понятий должна осуществляться на основе «сквозных» идей, связывающих весь курс. Эти идеи конкретизируют основные положения современной физической картины мира и, объединяя вокруг себя материал конкретной темы, раздела, одновременно служат основой их взаимосвязи с другими.

Критерии отбора таких «сквозных» идей, по нашему мнению, могут заключаться в следующем:

- они должны представлять собой физическую конкретизацию основных положений общей научной картины мира;
- они должны получать обоснование (теоретическое или экспериментальное) в основных разделах курса физики;
- они должны связывать между собой важнейшие физические теории.

В определенной степени систематизирующие идеи и общей научной, и физической картины мира могут иметь философское содержание, и это вполне закономерно. Познание любой области действительности осуществляется путем вычленения ее отдельных сторон, образования соответствующих абстракций, моделей, формирования отдельных понятий. Но для того, чтобы построить из элементов целостный образ, необходимо такое знание, которое было бы ориентировано на точное соединение отдельных элементов в единое целое, знание, сформировавшееся в результате обобщения многовекового опыта всей научной и практической деятельности человечества. Поэтому более высокий уровень обобщения неизбежно характеризуется и более полной связью конкретно-научного и философского знания.

Вместе с тем, положения, служащие основой систематизации и обобщения, должны иметь обоснование на конкретном материале, должны быть тесно с ним связаны и необходимы для его понимания, должны формулироваться в доступной форме. В этом случае они не будут являться философскими абстракциями, искусственно добавленными к основному материалу. Поэтому для того, чтобы основные идеи современной физической картины мира не оказались инородным, «мертвым» включением в текущий материал, а естественно вытекали из него и «работали» на протяжении всего курса, в процессе систематизации и обобщения знаний необходимо делать соответствующие выводы, постепенно, по этапам раскрывающие каждую из них. В результате происходит многократное обращение к каждому положению, все большее их углубление, установление взаимосвязей между ними. Выделение в каждом разделе содержания, характеризующего отдельные стороны этих идей, позволит обеспечить расширение объема и углубление содержания важнейших понятий и принципов физики, включение их во все новые связи, установление связей между различными физическими теориями и формирование на этой основе важнейших представлений современной картины мира.

Например, развитие идеи относительности пространства и времени осуществляется на основе формирования понятия системы отсчета, относительности механического движения, анализа принципа относительности, границ применимости классической механики, электростатики и магнитостатики, анализа вопроса об относительности деления электромагнитного поля на электрическое и магнитное, изучения основ теории относительности, проявлений относительности пространственно-временных свойств материи при изучении теории элементарных частиц. Развитие идеи о единстве поля и вещества как основных видов материи и

универсальности передачи взаимодействия посредством поля осуществляется на основе анализа основных проявлений, свойств и действий физических полей при изучении каждого из фундаментальных взаимодействий, количественных характеристик полей и их зависимости от среды, вопроса о конечности скорости передачи физических взаимодействий, квантовой структуры физических полей, отличительных особенностей поля и вещества на макроуровне и отсутствия принципиальных различий между ними на уровне элементарных частиц.

Нельзя не отметить важную методологическую роль основных идей физической картины мира и представлений о ее эволюции в решении задачи формирования мировоззрения студентов. Научное мировоззрение включает в себя представление о процессе познания и его закономерностях. В связи с этим большое значение приобретают вопросы научно-обоснованного отбора, систематизации и анализа историко-научного материала. Актуальность этой проблемы усиливается тем, что в учебниках и учебных пособиях по курсу физики исторический материал содержится в виде разрозненных исторических фактов, описания исторических опытов, биографических справок, не «вплетенных» в ткань развития основных идей. Представления об эволюции физической картины мира позволяют определить важнейшие этапы развития понятий, законов, теорий, выявить причины их ограниченности, показать кризисные ситуации в науке и пути их преодоления. Яркое изложение исторических фактов, показ борьбы идей в науке, вместе с тем, является и важнейшим способом формирования у учащихся эстетического отношения к научным знаниям, интереса к изучаемому, то есть является способом воздействия не только на интеллектуальную, но и на эмоциональную сферу личности. Все это – важные инструменты формирования научного мировоззрения и развития мышления учащихся [1].

В заключение отметим, что осуществление систематизации и обобщения предметного и историко-научного материала в курсе физики на основе важнейших положений современной физической картины мира позволяет учащимся усвоить важные мировоззренческие выводы, состоящие в следующем:

- 1) физика не является постоянным и неизменным сводом понятий, законов и теорий, а представляет собой развивающуюся систему знаний;
- 2) физические понятия, законы и теории представляют собой диалектическое единство присущих им абсолютных и относительных сторон, выражающееся в преемственности физического знания;
- 3) источником и движущей силой развития физики и науки вообще является общественно-историческая практика, она же является и критерием истинности научного знания.

Список литературы

1. Девяткин Е.М. Активизация познавательной деятельности учащихся при обобщении и систематизации знаний по физике // Педагогические науки. – 2017. – №76 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://novainfo.ru/article/14519>
2. Лавренина А.Н. Обобщение и систематизация как факторы формирования системы знаний, умений и навыков в процессе обучения физике в техническом вузе // Наука и образование: новое время – 2016. – №2. – С. 173–179.
3. Сеин А.А. Систематизация и обобщение знаний студентов втузов на основе системно-структурного анализа общего курса физики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 2011. – 27 с.

Сергиенко Наталья Викторовна

канд. филол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный
педагогический университет»
г. Барнаул, Алтайский край

РОЛЬ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация: компьютерные технологии – это методы, приемы, способы, средства, которые используются для сбора, обработки, хранения, оперирования и передачи информации при помощи электронно-вычислительных устройств и систем, программного оборудования. В статье обосновывается, что использование компьютерных технологий при изучении русского языка как иностранного имеет определенные преимущества: они совершенствуют учебный процесс, способствуют развитию самостоятельности и творческого подхода в выстраивании образовательной траектории. Компьютерные технологии являются средствами, которые дополняют традиционные методы обучения и служат как вспомогательные элементы в рамках урока. При организации самостоятельной работы или самостоятельного изучения русского языка как иностранного компьютерные технологии могут выступать в качестве основных.

Ключевые слова: компьютерные технологии, русский язык как иностранный, РКИ, инфон.

В последние два десятилетия компьютерные технологии активно входят в жизнь человека и становятся важным элементом в различных областях жизнедеятельности или же вытесняют уже существующие методы, методики, приёмы, используемые в той или иной сфере деятельности и знания. Под компьютерными технологиями мы понимаем сам компьютер и программы, с помощью которых компьютер работает, а также все высокотехнологичные средства и системы, доступ к которым осуществляется при помощи компьютера или иных электронно-вычислительных устройств.

Совокупность методов, приемов, способов, средств, используемых для сбора, обработки, хранения, оперирования и передачи информации при помощи компьютерной техники, средств телекоммуникационной связи, программного обеспечения, в рамках методической науки называют «компьютерные технологии обучения» [2; 3; 4; 8], «информационно-коммуникационные технологии» [1; 9], «информационные технологии» [6; 7], «инновационные технологии» [5]. Все эти термины в той или иной мере отражают новые методики, которые используются сегодня в образовательном процессе с целью усовершенствования существующих технологий, развития новых стратегий и методов, интенсификации и эффективизации образования. В рамках данной работы мы будем использовать термин «компьютерные технологии», так как речь будет идти только об использовании в обучении компьютерной техники и программ, устройств, систем, которые функционируют на базе компьютера и других гаджетов.

В настоящее время использование компьютерных технологий в процессе обучения и изучения иностранных языков является необходимым с точки зрения оптимизации процесса обучения. В сфере обучения русскому языку как иностранному (РКИ) в Алтайском государственном педагогическом университете (далее – АлтГПУ) используют следующие технологии:

- мессенджеры (WhatsApp, Viber, Telegram);
- социальные сети (ВКонтакте, Facebook);
- поисковые системы (Yandex, Google, Mail.ru);
- онлайн-словари (Грамота.ру, <https://slovar.cc/rus/tolk.html>);
- программное обеспечение (программы: Русский язык – грамотей, Глазари язык, Орфография);
- виртуальные редакторы (интернет-проекты, посвященные грамотности русской речи: Грамотей. Онлайн – <https://gramotei.online>);
- сайты для изучения русского языка как иностранного (Ruspeach – Русский для иностранцев, Russian on-line);
- электронные учебники, интерактивные обучающие пособия;
- компьютерные презентации.

Обратим внимание на то, что большинство используемых технологий находятся в плоскости рунета, и это является существенным с точки зрения изучения РКИ. Работа в российском интернет пространстве и использование российских интернет ресурсов активизирует у инофонов изучение лексики, грамматики, этикета, культуры, истории России. Студентам, которые приезжают на обучение в АлтГПУ на семестр и более, рекомендуется регистрация в сети ВКонтакте, так как это позволяет обучающимся выстраивать коммуникацию с носителями русского языка, развивать коммуникативные навыки не только в рамках занятий и в пространстве университета, но и в плоскости коммуникационных сетей, так как они являются важной частью жизни современного молодого человека.

Использование компьютерных технологий при изучении русского языка как иностранного имеет определенные преимущества: возможность выстраивания индивидуальной образовательной траектории учащегося, удобство и эффективность в обучении, широкий спектр коммуникационных возможностей, свободный доступ к современным методикам из любой точки мира, организация самостоятельной работы с учётом индивидуальных особенностей обучающихся.

Несмотря на очевидные достоинства, мы используем компьютерные технологии только как вспомогательный элемент в выстраивании аудиторной работы и организации самостоятельной работы инофонов в АлтГПУ. Мы придерживаемся точки зрения, что компьютерные технологии – это помощник в учебном процессе, где активную роль по-прежнему выполняет учитель. Конечно, не только и не столько как человек, передающий знания, но как эксперт, наставник, тьютор, консультант, руководитель проекта, координатор, соавтор и т. д. И основной формой организации учебного процесса в преподавании РКИ остается урок, в рамках которого преподаватель может и должен использовать компьютерные технологии, такие как видео- и аудиоматериалы, электронные и онлайн словари, интернет-ресурсы различного формата, интерактивные пособия и т. д. На ранних этапах изучения русского языка как иностранного, особенно в период постановки артикуляции русских звуков, необходимо присутствие преподавателя и студента в одной пространственной плоскости, т. е. важно видеть и чётко слышать, правильно ли произносится звук или

сочетание звуков, верно ли «выстраивается» артикуляционный аппарат, слышит ли обучающийся разницу между определенными звуками, которые могут являться смыслоразличительными, и т. д.

На наш взгляд, обучение РКИ при помощи только лишь компьютерных технологий может и должно осуществляться в том случае, если нет возможности организовать учебный процесс в рамках традиционных моделей, если студент проживает в стране, в которой нет курсов по изучению РКИ, где нет носителей языка, которые могли бы оказывать ему консультативную помощь. И в таком случае на ранних этапах изучения языка лучшим вариантом использования компьютерных технологий будут онлайн-курсы с тьютором (учитель – студент), так как это позволит осуществлять личностно-ориентированное обучение.

Очевидным недостатком использования только компьютерных технологий в преподавании РКИ является то, что происходит подмена живого, естественного общения виртуальным, возможность диалоговой и полилоговой коммуникации часто сводится к нулю, учащийся в основном учится выстраивать монологические высказывания. Огромным недостатком также является то, что обучающийся проводит большое количество времени перед компьютером, что не может не навредить его здоровью. Кроме того, при осуществлении контроля и оценки качества усвоения материала возникают проблемы адекватного оценивания, у преподавателя нет возможности проследить, как обучающийся выполняет онлайн-тесты и упражнения, отвечает на вопросы (при отсутствии у студента камеры или большом количестве студентов, которые работают с преподавателем одновременно): самостоятельно или с помощью различного рода ресурсов.

Итак, если для нас, педагогов, важно усовершенствовать образовательный процесс, то, несомненно, можно сказать, что правильно будет использовать компьютерные технологии наряду с традиционными методами в обучении РКИ. И только в таком тандеме процент усвоения материала будет выше, создаваемая искусственная языковая среда будет максимально приближена к естественной. Последние события, которые происходят во всём мире и в сфере образования в том числе, когда все или большинство учебных заведений были вынуждены перейти на дистанционные формы обучения и использовать лишь компьютерные технологии, говорят о невозможности успешной организации коммуникативно направленного обучения без использования классических технологий.

Таким образом, можем утверждать, что компьютерные технологии являются эффективным средством обучения РКИ, если они используются вместе с традиционными методами и приёмами и направлены на создание условий успешной коммуникации инофона. Ведь, в конечном счёте, цель обучения РКИ одна – иностранец должен заговорить на русском языке!

Список литературы

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Икар, 2009. – 448 с.
2. Елисеева О.Е. Компьютерные технологии в обучении РКИ: из опыта преподавания дисциплины / О.Е. Елисеева // Актуальные вопросы описания и преподавания русского языка как иностранного/неродного: материалы Международной научно-практической конференции. – М., 2018. – С. 418–423.
3. Ельникова С.И. Преимущества креативного пути использования компьютерных технологий в практике преподавания русского языка как иностранного // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2004. – №1 (2). – С. 82–88.

4. Красильникова В.А. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании: учебное пособие. – Оренбург: ОГУ, 2012. – 291 с.
5. Мартиросян Н.В. О некоторых инновационных технологиях в преподавании РКИ // Автомобиле- и тракторостроение в России: приоритеты развития и подготовка кадров: материалы Международной научно-технической конференции ААИ. – М., 2011. – С. 143–145.
6. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие. – М.: Академия, 2008. – 270 с.
7. Тряпельников А.В. Интеграция информационных и педагогических технологий в обучении РКИ (методологический аспект): учебное пособие. – М., 2014. – 80 с.
8. Федотова С.И. Использование компьютерных технологий в практике преподавания РКИ: к проблеме создания курсов дистанционного обучения / С.И. Федотова, О.В. Чевела // Русский язык в поликультурном мире: материалы I Международного симпозиума (Ялта, 2017). – Симферополь, 2017. – С. 400–405.
9. Шукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: учебное пособие. – М.: Филоматис, 2008. – 188 с.

Щербакова Елена Владимировна

учитель

МОУ «Вятская СОШ»

Советского района Республики Марий Эл

с. Вятское, Республика Марий Эл

СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

***Аннотация:** в статье рассмотрено влияние разнообразных современных педагогических технологий на становление личности обучающегося, владеющего ключевыми компетенциями, сформированными на уроках английского языка. Актуальность темы выбрана с учетом современных процессов модернизации в образовании, перехода от традиционной модели образования к инновационной. Цель – проанализировать ключевые компетенции, формирующиеся на уроках английского языка, рассмотреть собственный педагогический опыт в использовании современных педагогических технологий на уроках английского языка. В соответствии с поставленными задачами были использованы следующие методы исследования: анализ научно-исследовательской литературы по изучаемой проблеме, педагогическое наблюдение, синтез. Теоретическая значимость статьи заключается в том, что анализ компетенций позволяет сделать некоторые дополнения к уже имеющимся сведениям о компетентностном подходе в образовании. Практическая значимость работы заключается в том, что результаты исследования могут быть использованы при обучении английскому языку.*

***Ключевые слова:** педагогическая технология, компетенция, методология, образовательный стандарт, английский язык.*

XXI век – век глобализации, модернизации, новых технологий. Основные ценности XXI века, такие как интеллект, креативность, социальные

умения, в кооперации со знаниями и умениями становятся во главу системы развития образования. Данные ценности развиваются на протяжении всей жизни человека. В последние годы традиционное школьное образование во всем мире постепенно отходит от традиционной ориентации лишь на формирование предметных знаний и умений. Система образования переосмысливает свои цели и включает в образовательные программы более широкий перечень навыков. Современная школа старается создать условия для развития современных ключевых компетенций. Именно данная стратегия была положена в основу доклада Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО) в 2017 году «Цели образования в интересах устойчивого развития: задачи обучения». Это основной документ в сфере международного образования.

Само понятие «компетенция», «компетентность» детально рассматривается в работе И.А. Зимней «Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании». Автор обращается к Глоссарию терминов ЕФО (1997), и он дает следующее объяснение:

Компетентность – способность делать что-либо хорошо и эффективно, данная способность основывается на опыте, знаниях, способностях, приобретенных в процессе обучения. Термин «компетентность» употребляется в том же значении, но в описательном плане.

Выделяются следующие виды компетентностей, по мнению Зимней:

1. Компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности (приобретений знаний из различных источников информации).

2. Компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение роли гражданина).

3. Компетентность в сфере социально-трудовой деятельности (умение оценивать собственные профессиональные возможности, умение ориентироваться в нормах и этике взаимоотношений).

4. Компетентность в бытовой сфере (аспекты собственного здоровья, семейного бытия).

5. Компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности (выбор путей и способов управления свободным временем, культурное и духовное обогащение личности).

Проанализировав труды ученых, исследователь И.А. Зимняя отметила следующие особенности компетентностей:

– все компетентности социальные, так как они вырабатываются и функционируют в социуме;

– ключевые компетентности – это те основные компетентности, которые обеспечивают нормальную жизнедеятельность человека в социуме;

– профессиональные и учебные компетентности формируются для этих видов деятельности человека;

– социальные компетентности – характеризуют взаимодействие человека с обществом, социумом, другими людьми.

А.В. Хуторской, доктор педагогических наук, по итогам работы над образовательными стандартами предложил свою типологию ключевых образовательных компетенций. Она включила в себя семь групп компетенций:

- 1) ценностно-смысловые;
- 2) общекультурные;

- 3) учебно-познавательные;
- 4) информационные;
- 5) коммуникативные;
- 6) социально-трудовые;
- 7) концепции личностного самосовершенствования.

Данная типология Хуторского не единственный компетентностный подход в образовании, но она стала фактически общепринятой.

В соответствии с концепцией модернизации современного образования коммуникативной принцип обучения английскому языку приобретает большое значение. И изучая передовой и собственный педагогический опыт, приходим к выводу, что для формирования ключевых компетенций обучающегося необходимо использование в обучении современных образовательных технологий. Данные образовательные технологии являются наиболее продуктивными и обеспечивают личностно-ориентированное взаимодействие всех участников образовательного процесса. Так как каждая современная образовательная технология развивает определенные компетенции обучающихся, процесс обучения английскому языку строю, основываясь на них, а именно: обучение в кооперации или в сотрудничестве, метод проектов, проблемное обучение, современные информационно-коммуникационные технологии, технологии интерактивного обучения, здоровьесберегающие и игровые технологии.

Ключевые компетенции у обучающихся формируются в результате разнообразных форм классно-урочной деятельности, стандартных и нестандартных типов уроков, уроков-проектов и так далее. Важно иметь в виду, что английский язык одновременно является и целью, и средством обучения. Поэтому на уроках английского языка *ценностно-смысловая компетенция* формируется достаточно глубоко. Ученик формирует способность видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль, участвует в нравственных беседах, в ситуациях морального выбора поступков. Особенно отчетливо это прослеживается на уроках по теме «Здоровый образ жизни» в 6, 9 классах, «Права ребенка» в 6 классе, «Правила поведения за столом» в 7 классе, «Настоящий друг» в 7 классе, «Каков твой путь? (профессии)», «Экология на планете» в 9 классе (учебник Н.Н. Деревянко «New millennium English»). Обучающиеся охотно выражают свою точку зрения по проблемам урока, анализируют тексты для чтения и аудирования. Технология проектов, технология кооперации или сотрудничества дают положительный результат в развитии ценностно-смысловой компетенции.

Общекультурная компетенция формируется за счет изучения особенностей культуры, семейных, социальных, общественных явлений, художественных ценностей, научных достижений страны изучаемого языка и своей страны. Эта компетенция формируется в начальном звене путем разучивания стихов, рифмовок, и продолжает развиваться в средних и старших классах путем составления расписания уроков по теме «Школа», меню по теме «Еда», писем о культуре своей страны или о родном городе, анкет о семье (учебник Н.Н. Деревянко «New millennium English», Ю.А. Комарова «Английский язык»). Активное применение проектно-исследовательской, информационно-коммуникационной технологий помогают получить и проработать большой объем информации в процессе обучения.

Учебно-познавательная компетенция – это совокупность компетенций обучающегося в сфере самостоятельной познавательной деятельности. К ним относятся способы организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки. представляется важным отметить, что метод проектов в данном случае является самым удачным средством. При подготовке к проекту обучающемуся необходимо научиться самостоятельно и при помощи учителя находить материал для работы, составлять план, анализировать, делать выводы. Примером тому служит увеличение числа учащихся, занимающихся проектно-исследовательской деятельностью и уровень научно-практических конференций, в которых участвуют учащиеся. Например, ребята составляют генеалогическое дерево своей семьи, проводят интервью с членами своей семьи и рассказывают о ней на английском языке; проводят опрос своих одноклассников о любимой еде и сравнивают результаты с тем, какие вкусовые пристрастия есть в стране изучаемого языка, составляют меню (школьная научно-практическая конференция «Шаг в будущее»); создают мультимедийные презентации, выпускают видео, где снимают отрывок на английском языке из произведения любимого автора (участие в муниципальном сетевом проекте «Писатели Республики Марий Эл и Великобритании»); изучают иностранные электронные ресурсы и выпускают словари-неологизмов (секция «Лингвистика и межкультурная коммуникация» VIII Поволжского научно-образовательного форума школьников «Мой первый шаг в науку»).

Информационная компетенция развивается при помощи разнообразных интернет-ресурсов, фотопутешествия по Великобритании, Америке, Австралии и т. д., аудио и видео от носителей английского языка. Обучающиеся самостоятельно создают презентации по темам, проходят онлайн-тестирования в сети Интернет.

Технология проблемного обучения, технология интерактивного обучения, игровые технологии оказывают положительное влияние на развитие *коммуникативной компетенции*, которая является важнейшей задачей в обучении иностранному языку. Коммуникативная компетенция заключается в умении:

- представлять себя устно и письменно, написать анкету, письмо, поздравление;
- уметь представлять свой класс, школу, семью, страну в ситуациях межкультурного общения;
- владеть способами взаимодействия с окружающими людьми, уметь вести диалог, задавать вопрос;
- владеть разными видами речевой деятельности (монолог, диалог, чтение, письмо);
- владеть способами совместной деятельности в группе, искать и находить компромиссы;
- иметь позитивные навыки общения в поликультурном мире.

Для развития коммуникативной компетенции активно включаются в процесс обучения технологии сотрудничества, интерактивные технологии, технологии игры, проблемного обучения. Уроки проходят с использованием парной, групповой работы, игрового действия, присутствует творческий характер обучения, интерактивность, используются знания и опыт обучающихся.

Социально-трудовая и коммуникативная компетенция неразрывно связаны между собой. Основной способ развития данной компетенции – ролевая игра в сфере гражданско-общественной и социально-трудовой деятельности.

Компетенция личностного совершенствования, направленная на освоение способов физического, духовного, интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки, развивается путем применения всех современных педагогических технологий. Кроме того, включение в процесс обучения здоровьесберегающих технологий снижает утомляемость обучающихся на уроке, активизирует резервные возможности личности и таким образом позволяет сформировать здоровую и гармонично-развитую личность.

Важно помнить, что систематическое и целенаправленное включение современных педагогических технологий на уроках английского языка эффективно влияет на развитие ключевых компетенций обучающихся, повышает качество образования, помогает педагогу в освоении заданий нового типа, повышает интерес и активность учащихся на уроке, помогает учателю по-новому увидеть свой предмет и своих учеников.

Список литературы

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
3. Методика обучения иностранным языкам: учебное пособие для студентов Института математики и механики им. Н.И. Лобачевского по направлению «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)». – Казань, КФУ, 2016. – 189 с.
4. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики в обучении иноязычному общению. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.
5. Хуторской А.В. Компетентностный подход в образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.khutorskoy.ru/be/2016/0922/>
6. Глоссарий терминов Европейского высшего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://psihtdocs.ru/glossarij-terminov-evropejskogo-visshego-obrazovaniya.html>
7. Доклад Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО) в 2017 году «Цели образования в интересах устойчивого развития: задачи обучения» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://глобальныйвопрос.пф/exp/Lar.pd>

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Косякова Яна Сергеевна

старший преподаватель, аспирант
ФГБОУ ВО «Донской государственный
технический университет»
г. Ростов-на-Дону, Ростовская область

Осипов Евгений Викторович

канд. мед. наук, ассистент
ФГБОУ ВО «Ростовский государственный
медицинский университет»
г. Ростов-на-Дону, Ростовская область

DOI 10.31483/r-96312

ЛЕКЦИЯ В КОНТЕКСТЕ ДИАЛОГОВОГО ОБУЧЕНИЯ И КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ПОСТРОЕНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация: в статье затрагивается проблема эффективности применения лекции как одной из диалоговых форм интерактивного обучения в процессе организации образовательной деятельности студентов при формировании общепрофессиональных и профессиональных компетенций. В ходе настоящего исследования переосмысливались научные концепции диалогового подхода к процессу построения лекционного занятия. Предложены отдельные формы организации лекционного занятия в контексте практико-ориентированного подхода.

Ключевые слова: интерактивные методы, диалоговое обучение, компетенция, практико-ориентированный подход, бинарная лекция, риторический канон, риторические техники, языковое манипулирование.

Изменение вектора образовательного процесса в сторону практико-ориентированного подхода к результатам образовательного процесса диктует особые условия построения образовательного процесса, в рамках которого должны применяться современные технологии и методы обучения. В связи с данным фактом первостепенная роль отводится интерактивным формам и методам обучения. Активное обучение предполагает представление обучающегося как субъекта образовательного процесса, который вступает в диалог с преподавателем, активно участвует в познавательном процессе, выполняет творческие, поисковые и проблемные задания. Согласно ФГОС ВО при реализации компетентностного обучения в рамках дисциплины (модуля) «Культура устной и письменной речи» по специальностям 20.05.01 «Пожарная безопасность» и 10.05.02 «Информационная безопасность телекоммуникационных систем» предполагается

формирование следующих общепрофессиональных и профессиональных компетенций:

– 20.05.01 Пожарная безопасность (ОПК-2: способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности);

– 10.05.02 Информационная безопасность телекоммуникационных систем (ОПК-4: способностью понимать значение информации в развитии современного общества, применять достижения информационных технологий для поиска и обработки информации; ПК-11: способностью организовывать работу малых коллективов исполнителей, принимать управленческие решения в сфере профессиональной деятельности, разрабатывать предложения по совершенствованию системы управления информационной безопасностью телекоммуникационной системы).

Инновационные технологии, в частности модель диалогового обучения, т.е. диалог как интерактивная форма обучения в современном вузе рассмотрен в исследованиях С.В. Былковой, И.А. Кудряшова [1], В.В. Колмаковой, Д.Ю. Шалкова [2], Я.С. Косяковой [3], Е.П. Чубовой [10] и др.

Диалоговое обучения является разновидностью активного (интерактивного) обучения, которое подразумевает взаимодействие «преподаватель – обучающийся», «обучающийся – обучающийся». Эффективность такого вида обучения достигается путем: интенсификации процессов внимания, понимания, усвоения и творческой реализации знаний; повышения мотивации и вовлеченности участников в решение актуальных проблем; формирования способности мыслить неординарно; получения нового опыта деятельности, ее организации, общения.

В процессе подготовки специалистов по указанным выше профилям в процессе преподавания дисциплины «Культура устной и письменной речи» эффективно использование одного из видов диалогового метода построения занятия – лекция (проблемная, бинарная и др.).

Как справедливо отмечает В.В. Колмакова, «интерактивная проблемная лекция подразумевает активность со стороны преподавателя, мастерски включающий в свой монолог диалогические формы: элементы дискуссии, анализ кейсов, демонстрация аудио- и видеоматериалов с последующим обсуждением» [2; с. 53].

В свою очередь, бинарная лекция – форма лекционного занятия, которая подразумевает диалог преподавателей и аудитории с целью постановки проблем и анализа проблемной ситуации, выдвижение гипотез, их опровержение или доказательство, разрешение противоречий и поиск стандартных/нестандартных решений. Такая лекция предполагает столкновение мнений, проявляющееся в неожиданности самой формы, структуре подачи, междисциплинарном подходе. Например, при рассмотрении темы «Ораторское искусство как социальное явление. Особенности устной публичной речи. Этапы разработки» особое внимание уделяется проблеме управления аудиторией и манипулятивным техникам. До сознания аудитории доводится тот факт, что «языковое манипулирование – использование особенностей языка и принципов его употребления с целью скрытого, неосознанного для адресата воздействия» [5, с. 232].

В качестве тем для проведения бинарной лекции нами были выбраны актуальные для молодежи проблемы: вопросы травли в виртуальном

пространстве и здоровый образ жизни, как современный тренд. В настоящее время опубликованы результаты ряда научных исследований по данной тематике, в том числе, и донскими учеными [4; 6–9].

В связи с этим трем группам обучающихся накануне лекционного занятия с указанной выше темой было предложено разработать убеждающую публичную речь на темы: «О вредном влиянии табакокурения на физическое состояние студентов», «О пропаганде здорового образа жизни в студенческой среде», «Кибербуллинг как одна из разновидностей языковой агрессии в Интернете». Обязательным условием задания на этапе диспозиции (расположение материала речи) и элокуции (языковое оформление) было прописать техники на каждом этапе реализации публичной речи (введение, основная часть, заключение) с учетом заранее предложенного лекционного материала к ознакомлению в части этапов построения речи согласно риторическому канону. Непосредственно на самом лекционном занятии один из лекторов акцентирует внимание на ключевых приемах «зацепки» внимания аудитории и управления ее сознанием на каждом из этапов ораторской речи, другой лектор предлагает прослушать выступление на актуальную для студенческой среды тему: «О вредном влиянии табакокурения на физическое состояние студентов и пропаганде здорового образа жизни». Затем обучающимся предлагается проанализировать речь лектора с точки зрения использованных им приемов и техник на каждом этапе реализации убеждающей речи. Возможна дискуссия в части уместности приемов на каждом этапе, их функционального назначения и убедительности. Ведущий лектор-филолог оценивает имеющиеся точки зрения и делает вывод с позиций теории аргументации речи. В заключении обучающимся предлагается на основе полученной информации скорректировать свои речи, сделанные предварительно.

Данный вид лекционного занятия является полифункциональным: способствует реализации указанных выше компетенций. Когда возникает столкновение мнений в процессе подачи темы дисциплины с позиций междисциплинарного подхода, то перед обучающимися встают круг нестандартных задач, с которыми они могут столкнуться в профессиональной деятельности (ОПК-2), требующих неординарного решения. Выбор указанных тем неслучаен и способен реализовать воспитательную и пропагандистскую функции и актуализирует способность обучающихся понимать значение информации с позиций имеющихся личных примеров и услышанного мнения специалиста (ОПК-4). Данный вид занятия можно построить с привлечением широкого круга специалистов (лингвистов, медиков, журналистов и др.) к обсуждению заявленных тем, или предложить исполнить роли этих специалистов самим обучающимся, заранее подготовленным.

В то же время, проведенное нами анкетирование обучающихся младших и старших курсов выявило низкую осведомленность о существовании таких инновационных обучающих технологий, что свидетельствует о малой распространенности практики применения такого формата проведения лекционных занятий.

Таким образом, конструирование современного образовательного пространства в рамках реализации диалогового обучения и компетентного подхода требует тщательного отбора образовательных технологий, которые будут ориентированы на активные (интерактивные) модели

обучения отвечать требованиям ФГОС ВО. Проблемная лекция, особенно лекция вдвоем, успешно отвечают заявленным требованиям и помогают реализовать ряд общепрофессиональных и профессиональных компетенций, иметь воспитательное значение (при тщательном подборе предлагаемого к прослушиванию и анализируемого материала) и вызывать неподдельный интерес к темам, самой дисциплине, тем самым мотивируя на успех.

Список литературы

1. Былкова С.В. Диалогическое общение как сфера взаимодействия дискурсивных и грамматических факторов / С.В. Былкова, И.А. Кудряшов // *Общественные науки*. – 2017. – №6. – С. 167–178.
2. Колмакова В.В. Проблемная лекция в контексте системно-деятельностного подхода к построению образовательных технологий / В.В. Колмакова, Д.Ю. Шалков // *Труды Ростовского государственного университета путей сообщения*. – 2018. – №1. – С. 52–54.
3. Косякова Я.С. Роль диалогового обучения в процессе реализации компетенций в рамках преподавания дисциплины «Деловая коммуникация» в техническом вузе // *Образование и педагогика: актуальные вопросы: монография* / Я.С. Косякова, О.Г. Антоновская, А.В. Бесклубная [и др.]; редкол.: Ж.В. Мурзина, О.Л. Богатырева. – Чебоксары: ИД «Среда», 2020. – С. 31–43.
4. Косякова Я.С. Языковая агрессия в Интернете: троллинг и кибербуллинг / Я.С. Косякова, Н. Баянова // *Теория и практика коммуникации в профессиональной деятельности: материалы научно-практической конференции*. – 2018. – С. 36–42.
5. Косякова Я.С. Функции имплицитной информации в пресс-релизах банковских услуг в аспекте языкового манипулирования // *Вестник Иркутского государственного технического университета*. – 2014. – №8 (91). – С. 232–235.
6. Лысенко А.В. Оптимизация двигательной активности в системе профилактики преждевременного старения / А.В. Лысенко, С.Н. Федосова, Д.С. Любимов // *Физическая культура, спорт, здоровье: сборник трудов IV Международной научной конференции, посвященной 100-летию ЮФУ*. – 2015. С. 97–102.
7. Наумова А.А. Плавание: новый взгляд на вид спорта в контексте рисков глобальной децелерации и преждевременного старения / А.А. Наумова, Е.А. Абрамова, С.А. Наумова [и др.] // *Олимпийская идея сегодня: материалы Восьмой Всероссийской с международным участием научной конференции*. – 2018. – С. 80–85.
8. Осипов Е.В. Влияние табакокурения на состояние сердечно-сосудистой и дыхательной систем и уровень адаптационных возможностей организма студентов / Е.В. Осипов, Э.А. Мирзоян, А.В. Мухтарова // *Труды Ростовского государственного университета путей сообщения*. – 2017. – №3. – С. 85–90.
9. Харламов Е.В. Анализ физической подготовленности студентов согласно нормам всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» с учетом соматического типа / Е.В. Харламов, С.В. Орлова, Е.В. Осипов [и др.] // *Спортивная медицина: наука и практика*. – 2017. – Т. 7. – №2. – С. 78–83.
10. Чубова Е.П. Взаимодействие субъектов образовательного пространства: традиции и современный подход / Е.П. Чубова, С.В. Былкова // *Коммуникативные стратегии информационного общества: труды IX Международной научно-практической конференции*. – СПб.: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого» (26–27 октября 2017 г.). – С. 100–102 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32507961> (дата обращения: 17.09.2020).

Печатнова Ольга Александровна
профессор

Павлова Елена Владимировна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный
педагогический университет им. И.Я. Яковлева»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ВОЗМОЖНОСТИ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ В СОЗДАНИИ ОТКРЫТОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация: в статье рассматривается опыт создания и использования электронных учебников в условиях реализации образовательных программ в высшей школе. Показаны основные функциональные возможности и ресурсы электронного учебника, описана специфика его создания и применения в музыкально-педагогическом образовании, выделены проблемы и перспективы использования электронных учебных изданий в создании открытого образовательного пространства.

Ключевые слова: электронные образовательные ресурсы, электронное учебное пособие, педагогическое образование, открытое образование.

В настоящее время система отечественного высшего образования, наряду с другими сферами жизни и деятельности человека, претерпевает активную трансформацию, связанную с внедрением цифровых технологий. Процесс цифровизации касается как самой системы управления вузом, документооборота, так и непосредственно учебного процесса. Ежедневное взаимодействие участников образовательного процесса в аудиторной работе, а также организацию самостоятельной работы обучающихся невозможно представить без применения электронных образовательных ресурсов. Одним из необходимых условий успешного функционирования современного вуза является создание системной информационной образовательной среды (ИОС), частью которой являются электронные образовательные ресурсы как средство сохранения, представления информации и ее передачи обучающимся.

Нами уже был рассмотрен положительный опыт Чувашского государственного педагогического университета в создании и использовании ИОС [4, с. 108–109]. Целью данной статьи является обобщение опыта, выявление перспектив использования электронных учебных изданий в создании открытой образовательной среды педагогического вуза по программам бакалавриата и магистратуры, связанным с музыкальным искусством.

Задачи исследования: 1) обобщить опыт применения электронных учебных пособий в педагогическом вузе; 2) изучить возможности электронного учебника как ресурса, способствующего доступности современного высшего образования; 3) выявить проблемы и перспективы

применения электронных учебных изданий в музыкально-педагогическом образовании.

Проблема создания и использования электронных учебников изучается сегодня многими исследователями, среди них: Э.Г. Азимов [1], Л.Л. Босова [2], А.А. Овчинникова [3], Е.В. Павлова [5], С.В. Саланчик [6], М.Г. Сергеева [7], А.А. Серегин, В.А. Демьянов [8], Е.К. Симдянкина [9], Н.А. Теплая [10] и др.

В литературе последних лет мы находим различные определения понятия «электронный учебник». М.Г. Сергеева трактует электронный учебник как «цифровое средство обучения, содержащее системное и полное изложение учебного предмета или его части, обеспечивающее полноту дидактического цикла процесса обучения, создавая индивидуализированную активнореактивную образовательную среду» [7, с. 81].

С.В. Саланчик дает следующее определение: электронный учебник – это «педагогически проработанные и структурированные учебные материалы, объединенные дружественным интерфейсом в гипертекстовой среде и размещенные в сети или на обособленном носителе без возможности изменения информации» [6, с. 36].

Мы рассматриваем электронный учебник не изолированно, а как важный ресурс, являющийся частью системы электронных информационных ресурсов, которая создается в современном образовании. Кроме того, следует понимать особую роль электронных информационных образовательных ресурсов, в том числе электронных учебников, в создании доступности, открытости образования.

В научно-педагогической литературе под открытым образованием понимается система, в которой реализуется процесс обучения и осуществляется достижение и подтверждение образовательного ценза. При этом основу образовательного процесса составляет целенаправленная, контролируемая, интенсивная самостоятельная работа обучающегося, который может учиться в удобном для себя месте, по индивидуальному расписанию, имея при себе комплект специальных средств обучения и согласованную возможность контакта с преподавателем через интернет-технологии [11, с. 13].

Необходимость решения вопросов открытости и доступности образования и обучения, создания соответствующих ресурсов, в том числе электронных учебников, нашла подтверждение в практике реализации образовательных программ в условиях пандемии 2020 года, когда возникла необходимость организации образовательной деятельности в дистанционном формате во всех типах учебных заведений. Работа в новых условиях показала, что необходимость в электронных учебниках, отвечающих высоким требованиям современности, значительно возросла.

В Чувашском государственном педагогическом университете им. И.Я. Яковлева в течение многих лет в данном направлении был накоплен положительный опыт. Реализуется ряд программ повышения квалификации в области применения информационных технологий в образовании, способствующих получению навыков создания и применения электронных образовательных ресурсов, в том числе электронных учебников. Все преподаватели университета прошли обучение и имеют возможность повышения квалификации по следующим программам: «Формирование образовательной среды с использованием информационно-коммуника-

ционных технологий», «Установка и администрирование системы Moodle» «Разработка электронных образовательных ресурсов», «Создание электронных учебников» и др.

На факультете художественного и музыкального образования ЧГПУ им. И.Я. Яковлева электронные учебные издания создаются преподавателями и используются в учебном процессе с 2015 года («Освоение клавишного синтезатора Casio» (Е.В. Павлова, А.В. Иванова, 2015), «Основы работы со звуком на синтезаторе Casio» (Е.В. Павлова, 2016), «Гаммовый комплекс в развитии технических навыков студентов-пианистов» (А.В. Иванова, 2016), «Фортепианные сочинения Г. Воробьева» (С.В. Заломнова, 2016), «Работа с секвенсором композиций на синтезаторе Casio WK-7600» (Е.В. Павлова, 2017), «Арпеджио, аккорды и кадансы в становлении фортепианной техники студентов» (А.В. Иванова, 2017), «Освоение клавишного синтезатора Yamaha» (Е.В. Павлова, 2019), «История музыки. Музыкальное искусство эпохи барокко» (О.А. Хораскина, Е.В. Павлова, 2019), «Работа с тембрами механического органа на синтезаторе Casio» (Е.В. Павлова, 2020), «История музыки. Русская музыка первой половины XIX века» (О.А. Хораскина, Е.В. Павлова, 2020) и др. Все учебные издания соответствуют требованиям и проходят процедуру государственной регистрации обязательного федерального экземпляра электронных изданий в Федеральном научно-техническом центре «Информрегистр».

По многим параметрам электронный учебник может соответствовать печатной форме: по структуре, содержанию, оформлению и др. Наряду с этим, различные электронные форматы (CHM, EXE, DJVU, FB2 и др.), в которых могут быть созданы учебники, дают возможность дополнить содержание интерактивными ссылками (как внутри учебника, так и ссылками на интернет-ресурсы), мультимедийными презентациями, качественными иллюстрациями, динамическим отображением материала. Среди главных преимуществ электронного учебника следует выделить компактность и мобильность. Большой объем учебной информации представлен в четко структурированной и последовательно организованной форме, при этом может быть размещен на любом современном электронном носителе или в «облачной среде». Большинство форматов не требуют установки специального программного обеспечения, могут воспроизводиться на любом компьютере, отвечающем базовым программным требованиям. При этом весьма важно, что все студенты обеспечиваются необходимой учебной информацией за счет получения неограниченного доступа к ресурсу. Отметим, что при необходимости любой фрагмент учебника студент может распечатать и использовать в виде бумажного текста.

Многолетнее применение авторами статьи электронных учебников в практике преподавания дисциплин, связанных с музыкальным искусством, позволяет утверждать, что их использование способствует решению многих задач, в том числе открытости и доступности образования. Полная обеспеченность обучающихся учебной литературой, оптимизация аудиторной и самостоятельной работы обучающихся, объективный контроль и оценка уровня знаний обучаемого при помощи встроенных интерактивных тестов – главные, но не единственные преимущества ЭУП. Шестилетний эксперимент показал их эффективность в усвоении студентами учебной информации, возможности индивидуализации процесса обучения, осуществлении

контроля и самоконтроля за усвоением знаний, оптимизации аудиторной и самостоятельной работы обучающихся.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

– электронные учебные издания становятся неотъемлемой частью современной системы образования, их использование необходимо для создания открытой образовательной среды;

– электронные учебники применимы в рамках всех дисциплин учебного плана, в том числе связанных с изучением искусства и музыкальным исполнительством;

– среди необходимых условий для применения электронных учебников мы выделяем следующие: соответствие электронных изданий всем предъявляемым требованиям; компетентность преподавателей и обучающихся в сфере цифровой коммуникации, техническую оснащенность участников образовательного процесса.

Список литературы

1. Азимов Э.Г. Электронные учебники по русскому языку как иностранному: современное состояние и перспективы развития // Русистика. – 2020. – Т. 18. – №1. – С. 39–53.
2. Босова Л.Л. Электронный учебник: вопросы разработки и оценки качества // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2014. – №4 (82). – С. 47–57.
3. Овчинникова А.А. Графические элементы электронных учебников как средство концентрации внимания обучающихся / А.А. Овчинникова, М.Н. Марченко // Современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации: сб. статей XII Международной научно-практической конференции. – Пенза: Наука и просвещение, 2017. – С. 277–280.
4. Печатнова О.А. Возможности платформы Moodle в реализации программ бакалавриата и магистратуры в педагогическом вузе / О.А. Печатнова, Е.В. Павлова // Педагогические и социальные вопросы образования: материалы Всерос. науч.-практ. конф. / гл. ред. Ж.В. Мурзина. – Чебоксары: ИД «Среда», 2020. – С. 107–111.
5. Павлова Е.В. Педагогические условия совершенствования инструментально-исполнительской подготовки бакалавров в процессе освоения электронных музыкальных инструментов // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2020. – №2 (107). – С. 172–180.
6. Саланчик С.В. Электронные учебники: типизация, создание и использование // Информационные ресурсы и технологии в гуманитарном образовании. – СПб., 2006. – С. 36–44.
7. Сергеева М.Г. Электронный учебник как средство повышения качества обучения будущих специалистов экономического профиля // Профессиональное образование и общество. – 2000. – №2 (34). – С. 79–93.
8. Серегин А.А. Использование электронного учебника на занятиях по дисциплине «Военно-техническая подготовка» / А.А. Серегин, В.А. Демьянов // Министерство обороны Российской Федерации: сб. трудов. – СПб.: Изд-во Военного института физической культуры, 2020. – С. 110–114.
9. Симдянкина Е.К. Электронный учебник как одна из разновидностей информационной системы дистанционного обучения // Дневник науки. – 2019. – №7 (31) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39221866>
10. Теплая Н.А. Использование электронных учебников в горногеологическом образовании // Ученые записки ИСГЗ. – 2019. – Т. 17, №1. – С. 481–486.
11. Чванова М.С. Тенденции развития открытого образования / М.С. Чванова, А.И. Киселева // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – Т. 24, №178. – С. 13–19.

Шевченко Светлана Сергеевна

канд. физ.-мат. наук, доцент,
научно-педагогический работник, доцент

Шайдулина Гульнара Хайдаровна

научно-педагогический работник

ФГКВОУ ВО «Военный ордена Жукова

университет радиоэлектроники»

г. Череповец, Вологодская область

МЕТОДИКА ПРИМЕНЕНИЯ АСПЕКТОВ ИСТОРИИ НАУКИ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ МЕХАНИКИ В ВУЗОВСКОМ КУРСЕ ОБЩЕЙ ФИЗИКИ

Аннотация: в статье представлена методика преподавания раздела механики в курсе общей физики вуза с учетом исторических аспектов формирования естественнонаучной картины мира в истории человечества.

Ключевые слова: курс физики, естественнонаучная картина мира, история науки, методика преподавания.

Курс общей физики является неотъемлемой частью первой ступени обучения в техническом вузе. От успешного усвоения базовых основ курса общей физики зависит не только создание так называемого фундамента для дальнейшего знакомства со специальными дисциплинами, но и формирование естественнонаучной картины мира. Естественнонаучная картина мира (ЕНКМ) представляет собой систематизированное представление о природе, исторически сформировавшееся в ходе развития естествознания. В эту картину мира входят знания, полученные из всех естественных наук, их фундаментальных идей и теорий. Понятие «естественнонаучная картина мира» позволяет раскрыть суть процесса отражения многообразной системы знаний, накопленных человечеством, в сознании отдельного человека и его восприятии [1]. Именно поэтому приоритетной целью естественнонаучного образования начиная от начальной школы и заканчивая школой высшей является формирование полноценной ЕНКМ как части научной картины мира. Научная картина мира включает в себя систематизированные теоретические понятия, принципы и гипотезы различных отраслей науки, строится на основе философских знаний и идей, характерных для данного этапа развития науки и считается высшей формой систематизации знаний [1]. Без правильно сформированной ЕНКМ обучающийся не сможет адекватно воспринимать и оценивать глобальные процессы, происходящие не только в природе, но и в обществе.

Естествознание включает в себя научные знания, составляющие основу таких дисциплин как физика, химия, биология, география и ряд других. При этом именно физика составляет основу и фундамент ЕНКМ, причем эта особенность как зародилась в античности, так и продолжает оставаться актуальной сегодня. Физика – наука о закономерностях протекания различных природных явлений и процессов и вместе с тем наиболее общих законах природы, о материи, её структуре и движении. Само слово

«физика» происходит от греческого *physis* – природа. Эта наука возникла еще в античности и первоначально охватывала совокупность знаний о природных явлениях, т.е. включала в себя всю область естественных знаний. Позже, по мере дифференциации знаний и методов исследования из общей науки о природе выделились отдельные науки.

Структура курса физики построена так, что изложение содержательной части курса начинается с механики. Этому способствует как историческая составляющая (о причинах и свойствах движения рассуждал еще Аристотель), так и логика последующего изложения материала. И именно при изучении этого раздела имеет смысл ввести в курс историческую составляющую, которая позволит проследить эволюцию механики в истории человечества от Аристотеля до Эйнштейна и Планка с одной стороны, и показать, что не всегда новая теория это забытая старая с другой.

Традиционная вузовская система обучения предполагает лекционно-семинарскую систему представления материала. В случае физики как экспериментальной науки, к лекциям и семинарам добавляются еще лабораторные работы, но в контексте темы исследования рассмотрены в основном лекции. Лекция является основной формой ознакомления обучаемых с новыми понятиями, законами и явлениями [2]. С учетом того, что в настоящее время количество лекций чаще всего явно недостаточно, от их структуры и наполнения напрямую зависит успех усвоения обучаемыми того или иного раздела. Раздел механики в курсе физики нефизического технического вуза представлен несколькими лекциями, в течении которых предлагается параллельно с изложением основ механики не углубляться сильно в сложные математические уравнения, как того требует качественное знакомство с данным разделом, но что может оказаться не под силу среднестатистическому первокурснику, а уделить некоторое внимание историческим аспектам формирования того или иного раздела механики. Это позволит сделать изложение материала более «жизненным», привязать его к реальности и повысить интерес обучаемых к предмету. При этом параллельно формируется обобщенное представление о эволюции той или иной теории и о границах ее применимости. К сложным уравнениям кинематики и динамики возможно будет вернуться чуть позже, когда у обучаемых в процессе изучения курса высшей математики сформируются определенные математические навыки.

Итак, рассмотрим базовый вариант курса общей физики, который предполагает пять лекций по механике, а именно:

Лекция 1. Предмет и основные понятия механики, кинематическое описание движения;

Лекция 2. Законы динамики, силы в природе;

Лекция 3. Законы сохранения в механике;

Лекция 4. Специальная теория относительности Эйнштейна (СТО);

Лекция 5. Сила тяготения, элементы общей теории относительности Эйнштейна (ОТО).

Физическая составляющая содержательной части этих лекций стандартна, рассмотрим подробно историческую составляющую, которая позволит проследить эволюцию механики как базового раздела курса физики в течение двух с половиной тысячелетий и заложить фундамент для формирования полноценной ЕНKM, в включающей в себя последние

достижения науки наших дней. С точки зрения историчности имеет смысл поменять местами лекции 1 и 2, но это усмотрение лектора.

В основе классической механики, которая при определенных условиях актуальна и сегодня, лежат принцип относительности Галилея и законы Ньютона. Сформулированы они были в XVII веке и до сих пор отлично описывают движения небольших тел в «земных масштабах». До Ньютона в науке с V в. до н.э. господствовала философия Аристотеля, на которую имеет смысл обратить внимание в части, касающейся природы движений. По Аристотелю все движущееся приводится в движение влиянием извне. Для всякого движения нужно постоянное воздействие на тело.

Переход научного мировоззрения в XVII веке от «движения с причиной» у Аристотеля к «движению без причины» у Ньютона можно считать одной из величайших революций в механике. Следует обратить внимание на то, что в отличие от взглядов Аристотеля, которые имеют теперь исключительно историческое значение, механика Ньютона справедлива и сегодня, но при определенных условиях. С этих условий и следует начать изложение материала в лекции 4, посвященной СТО. Ее структуру предлагается выстроить следующим образом: предпосылки к возникновению СТО, принцип относительности Галилея и его уточнение Эйнштейном, преобразования Галилея и их уточнение Лоренцом, основные идеи СТО и по возможности знакомство с оригинальной статьей Эйнштейна на языке оригинала [3]. В качестве выводов по этой теории помимо основных эффектов и экспериментальных доказательств, а также самой сути существования четырехмерного пространства-времени, следует обратить пристальное внимание на принцип преемственности: эта новая теория не отвергает, не перечеркивает старую, а является ее расширением и уточнением для частиц и тел, движущихся с большими скоростями. Так же как впоследствии квантовая механика Планка уточнит классическую для микробъектов.

Лекция 5, посвященная теории гравитации и ОТО, не всегда включена в учебный план по физике. Без этой информации не удастся сформировать полноценную механическую картину мира, поэтому если нет возможности выделить для этой темы целую лекцию, необходимо упомянуть вкратце основные положения на лекции, посвященной СТО. Изложение исторической составляющей лекции целесообразно построить так: взгляд людей на систему мира: эволюция от Птолемея до Коперника и Эйнштейна; Закон Всемирного тяготения и Вселенная Ньютона; ОТО Эйнштейна и искривление пространства как причина появления сил тяготения; гравитационная и инертная масса; гравитационные волны и их экспериментальное обнаружение. В ходе этой лекции очень важно обратить внимание обучаемых на одну очень интересную особенность ОТО: предсказанные Эйнштейном гравитационные волны в теории, были обнаружены на практике только совсем недавно [4].

Таким образом, предложенная методика позволяет на понятных для обучаемых примерах показать: общенаучные и философские принципы создания фундаментальных физических теорий; примеры взаимодействия теорий друг с другом; механизмы и методики сбора экспериментальных доказательств и ряд других особенностей процесса научного познания в

разреze истории, что является очень полезным для учащихся в общенаучном плане при формировании ЕНКМ как части научной картины мира.

Список литературы

1. Засобина Г.А. Формирование естественнонаучной картины мира учащихся как предмет исследования / Г.А. Засобина, Н.С. Майорова // Вестник КГУ им. А.Н. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – Т. 17. – №1. – Кострома: КГУ, 2011. – С. 14–18.
2. Шевченко С.С. Коммуникативные аспекты чтения лекций по физике в условиях перехода к новым ФГОС / С.С. Шевченко, Л.И. Нилова, Г.Х. Шайдулина // Проблемы и основные направления развития радиоэлектроники и образовательного процесса подготовки специалистов радиотехнических систем специального назначения: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Ч. 3. Т. 2. – Череповец: ЧВВИУРЭ, 2017. – С. 170–171.
3. Ванюгина М.С. Методика использования научных исторических текстов на языке оригинала при преподавании курса общей физики в техническом вузе / М.С. Ванюгина, С.С. Шевченко, Г.Х. Шайдулина [и др.] // Научная мысль. – 2018. – Т. 11. – №1–1 (35). – С. 5–9.
4. Шевченко С.С. Модифицирование содержания вузовского курса общей физики с учетом новейших достижений и специфики будущей профессии обучаемых / С.С. Шевченко, Г.Х. Шайдулина, Л.И. Нилова [и др.] // Научная мысль. – 2018. – Т. 6. – №4 (30) – С. 238–240.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Комарова Елена Евгеньевна

педагог дополнительного образования

МБДОУ «Д/С №258»

г. Ульяновск, Ульяновская область

ТЕАТРАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Аннотация: статья посвящена вопросу разработки средств формирования духовно-нравственной личности подрастающего поколения. Автор отмечает огромное влияние театра как вида искусства и его соответствие специфике развития психических процессов ребенка.

Ключевые слова: театральная деятельность, сюжетно-ролевые игры, формирование, драматизация, всестороннее развитие личности, воспитание, дети, когнитивно-познавательная деятельность.

В современном мире происходит осознание того, что формы поведения людей, их мышление в последние десятилетия сильно изменяются. В приоритете исследований оказываются такие аспекты общения, как коммуникативное поведение, культура общения и понимания, а также ряд теоретических и практических вопросов, в которых коммуникативные навыки человека приобретает особую значимость.

Одной из важных исследовательских задач остается разработка средств формирования духовно-нравственной личности подрастающего поколения, что связано с разработкой и внедрением эффективных технологий, при которых ребенок способен познать мир в тех формах деятельности, которые ему близки, доступны и способствуют продвижению в развитии. Причем решающее значение должно придаваться деятельности, в которой ребенок сможет полно раскрыть свои возможности и наиболее эффективно усвоить социально-культурный опыт.

Театрализованная игра представляет собой необыкновенно эмоционально насыщенную деятельность, которая привлекает ребенка и приносит ему радость. Театр как вид искусства оказывает огромное влияние на личность ребенка и отвечает специфике развития его психических процессов. Все это говорит о его широком развивающем потенциале, который позволяет использовать театрализованную деятельность в образовательном и воспитательном процессе.

Жизнь идет своим чередом, и каждый раз время диктует свой взгляд на воспитание. Когда-то это был административно-командный процесс, отработывающий у детей заданные формы поведения. В результате возникло воспитание, основанное на поучении и просветительстве: уроки мужества, уроки нравственности уроки мира. В этих обстоятельствах воспитанник превращался в объект административно-педагогического воздействия и

был вынужден подчиняться целой системе запретов, наказов, проверок и перепроверок.

В наше время в воспитательном процессе происходят большие изменения. Мы переживаем период переоценки ценностей: старые концепции преданы забвению, новые пока еще до конца не сформулированы. Напряженные отношения в обществе, противоречивая информация, повышенные культурные требования к человеку при понижении уровня общей культуры в обществе – все это ставит ребенка в очень сомнительное положение. К тому же все более актуальной проблемой современной педагогики становится проблема агрессивности детей. На сегодняшний день тревожным симптомом является рост числа несовершеннолетних с девиантным поведением, проявляющимся в асоциальных действиях. Участилось демонстративное по отношению к взрослым поведение, в крайних формах стали проявляться жестокость и агрессивность, для погашения которых в наше время предлагается множество психотерапий по средствам творчества.

В наивной картине мира, отраженной в тезаурусе национального языка, творчество понимается как «созидание, деятельное свойство». Творить, по словарю Даля – это значит «давать бытие, сотворять, созидать, создавать, производить, рождать». В этом широком значении творчество, или также «творение» по Далю, имеет трансцендентный характер, так как соотносится с божественным творением, актом создания (сотворения) мира. Однако в словарной статье Ф. Батюшкова, составленной для «Энциклопедического словаря Брокгауза и Эфрона», уже подчёркивается прямая связь творчества в общепринятом смысле с созидательной деятельностью человека: «...понятие творчества предполагает личное начало...

Ярчайшим примером творчества является театр, который в свою очередь проверен как терапия с трехтысячелетней практикой. Ещё во времена Афинского театра Диониса театральное искусство было поставлено на службу психическому здоровью человека, актер был возведен на одну из самых высоких ступеней социальной лестницы, – его труд оплачивался не ниже, чем служба военачальника: духовное здоровье нации было не менее важно, чем безопасность границ. Театр представлял институтом психологической практики, охватывая огромнейшую аудиторию.

И теперь театр как вид искусства является не только средством познания жизни, но и школой нравственного и эстетического восприятия подрастающего поколения. Он позволяет решать многие актуальные проблемы педагогики и психологии весьма доступными средствами. Театр помогает раскрыть духовный и творческий потенциал ребёнка и даёт реальную возможность адаптироваться ему в социальной среде, помогая моделировать жизненный опыт человечества и являясь при этом мощным психотренингом. Совместная театрализованная деятельность помогает развить у ребёнка не только чувства и эмоций, но и мышление, внимание, память, силу воли и ответственность. Театр всегда был самым наглядным и эмоциональным способом передачи знаний и опыта в человеческом обществе. Являясь формой отражения и освоения действительности, формой чувственного познания, как элемент культуры, театр оказывает влияние на развитие личности, помогает проявляться и развиваться творческим способностям ребёнка. Объединив в себе все виды искусства, которые не только дополняют, но и

усиливают друг друга, театр оказывает огромное воздействие на эмоциональный мир ребенка, тем самым развивая его сферу чувств, побуждая к соучастию, состраданию, развивает способность поставить себя на место другого, радуясь и тревожась вместе с ним. А, стало быть, это самый короткий путь эмоционального раскрепощения ребенка, снятия зажатости, преодоление робости, неуверенности в себе. Это путь через игру и фантазирование, которые особенно актуальны для детей дошкольного возраста, где основная театрализованная деятельность заключается в проигрывании сюжетно-ролевых игр, применение к себе разных социальных ролей, которые создают условия для развития творческих способностей и требует от детей: внимания, сообразительности, быстроты реакции, организованности, умения действовать, подчиняясь выбранному образу, перевоплощаясь в него, живя его жизнью. Поэтому, наряду со словесным творчеством драматизация или театральная постановка, представляет самый частый и распространенный вид детского творчества, так как они включают в себя действие, совершаемое самим ребенком, и непосредственно связывают художественное творчество с личным переживанием.

В драматической форме осуществляется целостный круг воображения, в котором образ, созданный из элементов действительности, воплощает и реализует снова в действительность, хотя бы и условную. Таким образом, стремление к действию, к воплощению, к реализации, которое заложено в самом процессе воображения, именно в театрализации находит полное осуществление.

Другой причиной близости драматической формы для ребенка является связь всякой драматизации с игрой, этим корнем всякого детского творчества, и содержит в себе элементы самых различных видов творчества.

В этом и есть наибольшая ценность детской театрализованной деятельности, которая дает повод и материал для самых разнообразных видов детского творчества. Дети сами сочиняют, выбирают роли, импровизируют на основе знакомого литературного материала. Эта на первый взгляд незамысловатая деятельность нужна и понятна самим детям. В подготовительном процессе дети непосредственно принимают активное участие в изготовлении реквизита, декораций, костюмов, что дает повод для изобразительного и технического творчества детей. Они рисуют, лепят, мастерят, и все эти занятия приобретают смысл и цель как часть общего, интересного замысла. А сама игра, состоящая в представлении действующих лиц, завершает всю эту работу и дает ей полное и окончательное выражение.

Театрализованная деятельность даёт возможность всестороннего развития личности и помогает решить многие программные задачи дошкольного воспитания. А умело, поставленные вопросы при подготовке к театрализованной деятельности побуждают детей думать, анализировать довольно сложные ситуации, делать выводы и обобщения, что способствует совершенствованию умственного развития и речи. В процессе подготовки к театральному действию, ребёнок знакомится с разными средствами выразительности, благодаря которым незаметно активизируется словарь ребенка, нарабатывается навык взаимодействия между партнёрами, повышается самооценка и формируется логическое мышление. Новая роль, особенно диалог персонажей, ставит ребенка перед необходимостью ясно, четко, понятно изъясняться. У него улучшается диалогическая речь,

ее грамматический строй, он начинает активно пользоваться словарем, который, в свою очередь, тоже пополняется.

Творчество детей в этих играх направлено на создание игровой ситуации, на более эмоциональное воплощение взятой на себя роли, что способствует развитию творческих способностей детей, которые объединяют в игре разные события, вводят новые, недавние, которые произвели на них впечатления, добавляя в изображение реальной жизни эпизоды из знакомых сказок.

В создании игрового образа особую роль играет слово. Оно помогает ребенку выявить свои мысли и чувства, понять, что переживает партнер и согласовывать с ними свои действия. Через образы, музыку, живопись, которые являются неотъемлемой частью театрального действия, дошкольники познают окружающий мир. Они смеются вместе с персонажами, грустят и расстраиваются вместе с ними, могут плакать над неудачами любимого героя, всегда готовы прийти к нему на помощь.

Театрализованная деятельность, как правило, имеет и нравственную направленность, которая заключена в каждой сказке. Ребенок начинает отождествлять себя с полюбившимся героем, примерять на себя его образ, пытаться жить его жизнью, что уже является театрализованной деятельностью, направленной на развитие детского творчества. В большинстве случаев при выборе образа дети отдают предпочтение положительным персонажам, помня о том, что положительные качества всегда поощряются, а отрицательные осуждаются. А одобрение взрослым достойных поступков создаёт у них удовлетворение, которое служит стимулом к дальнейшему контролю за своим поведением. А, следовательно, театрализованная деятельность имеет большое влияние на формирование личности ребенка и является сильным, но в то же время ненавязчивым педагогическим средством, так как сам ребенок испытывает при этом удовольствие, радость. Воспитательные возможности театрализованной деятельности усиливаются тем, что их тематика практически не ограничена и может удовлетворять разносторонние интересы детей.

В то же время, выполненное со вкусом оформление спектакля, оказывает огромное эстетическое влияние на восприятие ребёнка. Активное участие ребят в подготовке к спектаклю: зарисовка эскизов костюмов персонажей, эскизов декораций, изготовление бутафории. Всё это развивает вкус, воспитывает чувство прекрасного. Эстетическое влияние театрализованных игр может быть более глубоким: восхищение прекрасным и отвращение к негативному вызывают нравственно-эстетические переживания, которые, в свою очередь, создают соответствующее настроение, эмоциональный подъем, повышают жизненный тонус ребят. И, конечно же, сама атмосфера творчества, доброжелательные и доверительные отношения, которые являются залогом успеха театральной деятельности, помогают постичь азы сценического движения, речи. Дети учатся владеть своим телом, голосом, импровизировать, они внутренне раскрепощаются, учатся видеть и слышать партнера по сцене.

Позднее все эти навыки ребята научатся применять в разных видах театральной деятельности. В одних ребята действуют как актёры, в других, с помощью игрушек и предметов обыгрывая сюжет, берут на себя роль режиссёра. А для этого ребёнок должен быть подготовлен. Он должен уметь внимательно слушать текст, улавливать интонации, героев,

оценивать их поступки, понимать мораль произведения, уметь замечать в окружающем мире интересные идеи и воплощать их, создавать свой художественный образ персонажа. И чем разнообразнее впечатления дошкольника из собственной жизни, тем богаче его воображение, чувства, способность мыслить, умение видеть необычные моменты в обыденном.

К тому же различные виды театра могут быть прекрасным гармоничным дополнением в системе занятий по развитию речи. Известный всем нам писатель Джанни Родари утверждал, что «именно в игре ребёнок свободно владеет речью, говорит то, что думает, а не то, что надо. Не поучать и обучать, а играть с ним, фантазировать, сочинять, придумывать – вот, что необходимо ребёнку». Задача данного этапа познания ребенком театрального искусства – воспитание у детей способности «улавливать и эмоционально воспринимать смысл поступков героев в произведении, взятом для драматизации, видеть (воссоздавать) в воображении то, о чем говорится в тексте.

Важную роль играет доступность темы и проблемы выбранного материала для данного возраста. Далеко не все литературные произведения, интересные, понятные и в воспитательном отношении ценные для детей, педагогически целесообразно использовать для занятий театральной деятельностью. В этом плане очень полезны игры-драматизации по сказкам, рассказам, стихам, басням Л. Толстого, С. Маршака, С. Михалкова, А. Барто и других авторов, которые приближаются по своему типу к творческим играм. Это небольшие этюды, сценки, в которых импровизация имеет первостепенное значение, так как в них уже заключаются элементы обучения детей умению действовать в предлагаемых обстоятельствах. И впоследствии педагог переходит к более широкому. Но понятному для детей репертуару.

Говоря о выборе репертуара в детском театральном коллективе, можно выделить следующие критерии:

1) доступность материала для данной возрастной группы. В данном случае важно, чтобы темы, которые затрагивает автор, были доступны и понятны участникам будущего спектакля;

2) воспитательный элемент, как способ сформировать гармонично-развитую, нравственную, высокоморальную творческую личность. Произведение должно нести в себе моральные принципы и воспитывать в ребёнке общечеловеческие ценности.

Выбор репертуара – важная часть педагогического и творческого процесса в детском театральном творчестве. Он может стать «верным другом» педагогу и помочь развить творческие способности у детей. Важно помнить, что через репертуар ребенок приобщается к мировой культуре и получает важный социальный опыт.

Синтетический характер театрализованной деятельности позволяет успешно решить многие воспитательно-образовательные задачи дошкольного учреждения: воспитать художественный вкус, развить творческий потенциал, сформировать устойчивый интерес к театральному искусству, что в дальнейшем определит потребность каждого ребёнка обращаться к театру, как к источнику эмоционального сопереживания, творческого соучастия. Вовлекая детей в творческую деятельность с разной направленностью интересов, педагог создаёт ситуацию новизны, творческого поиска, и таким образом стимулирует творческую мотивацию, – то

есть воспитывает творческий интерес, интегративный по своей природе и способный распространяться на различные виды деятельности.

А поскольку театр является искусством коллективным, то соответственно это благоприятно влияет на формирование конкретного социального пространства вокруг ребенка. Любое театральное действие создается в результате активного взаимодействия детей, которые, выстраивая и моделируя межличностные отношения, органично вписываются в окружающее социокультурное пространство. Тем самым театральное образование создает благоприятные условия для формирования активной жизненной позиции и ответственности личности перед обществом.

Ребенок постепенно привыкает к ощущению последовательности и логичности своих действий в тех или иных условиях. Более того, у него при условии верно выбранной траектории творческого процесса выстраивается внутренняя потребность в таком ощущении, что не может не оказывать благотворного влияния на становление личности, гармонизируя ее, позволяя избежать внутренних конфликтов, способных привести к неадекватному поведению.

Современная социокультурная среда часто требует от ребенка умения стать другим, оставаясь самим собой, а это, по словам выдающегося театрального режиссера и педагога Б.Е. Захавы, главная особенность актерской профессии. Обучаясь именно театральному искусству, ребенок получает прекрасную возможность, сохраняя свою индивидуальность, развить множество личностных качеств, необходимых ему для эффективного взаимодействия с обществом, что позволит испытывать максимальный комфорт в той или иной социокультурной среде.

При этом активизируются качества, «нужные» конкретному обществу, и умение приспосабливаться к среде, которое воспитывает в ребенке уважение к окружающим, удовлетворяет его потребность в положительной оценке, способствует развитию чувства уверенности в себе. Дети учатся дружить и в игре осваивают способы поведения, соответствующие дружеским взаимоотношениям (взаимопомощь, общение, забота, поддержка и др.).

Мотивом для игровой деятельности служит не столько ее практический результат, сколько то удовольствие, которое она доставляет участникам.

В результате ребенок естественно и без принуждения вбирает в себя самое ценное и лучшее, заложенное в творческом процессе, становится активным исследователем, творцом, субъектом своей деятельности. Влияние той или иной стадии (подготовительного, постановочного и заключительного) рабочего процесса направлено на когнитивно-познавательную и эмоционально-волевую сферы, на развитие эмпатийности и развития способностей.

Таким образом, театральная деятельность, действительно активно влияет на многосторонний процесс формирования личности, а процесс социализации детей проходит более естественно и полноценно.

Список литературы

1. Баряева Л. Театрализованные игры-занятия с детьми с проблемами в интеллектуальном развитии: учеб.-метод. пособие / Л. Баряева, И. Вечканова, Е. Загребаева [и др.]. – СПб.: Союз, 2001. – 309 с.
2. Доронова Т.Н. Играем в театр. – М.: Просвещение, 2004.

3. Лейтц Г. Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я.Л. Морено. – М.: Прогресс; Универс, 1994.
4. Никитина А. Б. Театр, где играют дети. – М., 2001.
5. Самоукина Н.В. Организационно-обучающие игры в образовании. – М., 1996.
6. Эльконин Д.Б. Психология формирования личности и проблемы обучения: сб. науч. тр. – М.: АПН СССР, 1981.

Полынская Ирина Николаевна

д-р пед. наук, профессор
ФГБОУ ВО «Нижевартовский
государственный университет»
г. Нижневартовск, ХМАО–Югра

МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ПЕЙЗАЖУ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Аннотация: в статье описывается методика организации обучения школьников общеобразовательных школ жанру «пейзаж» на уроках изобразительного искусства. В статье подчеркивается, что обучение пейзажу необходимо начинать с изображения натуры для выявления характерных особенностей природы, состояния, эмоционального впечатления, пластической характеристики деревьев и деталей пейзажа. Данный вид работы формирует у школьников пространственное мышление, воображение, художественный вкус, эстетические потребности. Грамотно организованная методика позволяет добиться эффективности и результативности в учебно-воспитательном процессе.

Ключевые слова: обучение, изобразительное искусство, зарисовки, акварель, пейзаж, природа, учащиеся, общеобразовательная школа.

Процесс художественного образования и эстетического воспитания позволяет раскрыть творческие навыки учащихся. Уроки изобразительного искусства не готовят из детей профессиональных художников, учащиеся познают основы и азы изобразительной грамоты и художественного мастерства. Процесс обучения учащихся изобразительному искусству позволяет наиболее полно выявить творческий потенциал и вести индивидуальную работу с учащимися, выявить их личностные и возрастные особенности. «Изобразительная деятельность способствует развитию исключительно положительных качеств ребенка, мотивируя его к дальнейшему творчеству» [1, с. 275].

Изучение пейзажа на уроках изобразительного искусства начинается рядом уроков по тематическому рисованию (по представлению и воображению) и беседами о произведениях изобразительного искусства. Важнейшей задачей преподавания изобразительного искусства в современной школе является развитие личности учащегося путем формирования его сложного внутреннего мира. «Умело управлять эмоционально влияющими на ребенка образами, можно мягко склонить ребенка к выполнению необходимых учителем действий, получить более эффективную мотивацию к изучению материала» [5, с. 342]. Это происходит благодаря

получению научных знаний о мире вокруг и развитии эстетических вкусов, творческого восприятия объективного мира. Пейзаж выражает природу в отдельных ее проявлениях и способен постепенно открывать ее сокровенный смысл.

Для преподавания темы «Пейзаж» в традиционной акварельной технике в школе отводится достаточно времени. Но в целях развития у детей специфического видения цвета, чувства гармонии, ритма, необходимо использовать новые материалы и совершенствовать навыки работы с уже знакомыми техническими приемами работы различными красками – акварель, гуашь.

Творчество развивается и обогащается по мере расширения сферы предметного мира, преобразуемого человеком, объема его знаний и умений.

При изображении пейзажа учащимся следует идти от изучения отдельных малых форм и предметов к изображению группы предметов в их взаимосвязи между собой, с окружающей средой, пространством и освещением. Приступая к изображению пейзажа, следует продумать его компоновку, найти наиболее подходящую точку зрения и выбрать композицию.

Сначала выполняется набросок и определяется линейно-конструктивная основа изображаемой натуры.

Затем используя набросок в качестве основы, нужно продумать пластическое и колористическое решение пейзажа. При этом в зависимости от живописной или графической техники используются соответствующие художественные материалы, позволяющие достичь желаемого результата. Правильно выполненный предварительный рисунок и умелое применение красочных материалов являются залогом удачного изображения пейзажа.

Очень важно проводить экскурсии на природу, в парк, посещение выставок местных художников и краеведческого музея для того, чтобы у детей были углубленные знания о природе, которая их окружает. «Немаловажную роль в формировании творческого сознания играет знакомство с известными произведениями искусства, которые вызывают у учеников чувства радости, восторга, удовольствия от ярких и красивых полотен художников, исполненных с максимальной живописностью» [4, с. 271].

Во время занятий преподавателю необходимо использовать:

- наглядные методические пособия по темам;
- демонстрировать лучшие работы обучающихся по теме «Пейзаж»;
- видеоматериал с демонстрацией природы;
- презентационные материалы по тематике занятий;
- по возможности натуральные природные компоненты (цветы, ветви деревьев, шишки и т. д.);
- собственные художественные работы по темам занятий;
- репродукции картин выдающихся художников-пейзажистов.

Обычно школьная программа по изобразительному искусству не включает в себя пленэрные занятия, но с возможным расширением программы, следует также разобрать и рисование пейзажа с натуры на пленэре. Кроме того, данные рекомендации могут быть применимы при рисовании пейзажа с натуры через окно школьного кабинета или, если позволяют погодные условия, целесообразно вывести школьников в приусадебный школьный участок, парк, сквер, сад.

Первое, что стоит знать о работе на пленэре, это выбор мотива.

Ученик сам определяет, что хочет изобразить в своем пейзаже, задача преподавателя заключается в небольшом направлении на участок природы, чтобы из всего обширного разнообразия ученик смог определиться с конкретным местом, которое хочет изобразить.

Следует помнить об определенных условиях выбора природы. В поле зрения должны попадать несколько пространственных планов, чтобы работа не выглядела плоской, следует учитывать наличие цветового контраста, который может являться композиционным центром.

Важную роль играет точка зрения. Перспектива в работе должна выстраиваться в зависимости от того, где находится учащийся относительно природы: прямо, сбоку или сверху.

Далее следует работа от природы до изображения.

Рисование начинают со схематичной зарисовки с помощью геометрических фигур. После этого в фигуры вписываются контуры природы. «Огромное значение имеет систематическая самостоятельная работа учащихся и выполнение набросков и этюдных зарисовок» [2, с. 187].

Преподавателю стоит обратить внимание учащегося на пропорции, плановость, пластику и характерные особенности пород деревьев, элементы пейзажа. «Например, выполнять зарисовки растений и деревьев по созданию различных чувственных образов с передачей определенных эмоциональных состояний или физических выражений: «пластичность», «нежность», «игривость», «мощность», «массивность», «радость», «изысканность», «спокойствие», «энергичность» и т. п.» [3, с. 135].

Не менее важен этап окончания работы над графическим рисунком.

Сделав набросок с природы, учащемуся следует детализировать рисунок, руководствуясь законами воздушной перспективы. Выделить передний план и обобщить дальний план.

Вся работа должна проходить под четким руководством преподавателя, который разъясняет каждый этап ведения пленэрного рисунка.

Для живописного изображения пейзажа не следует зеркально отражать природу. Цель обучения пейзажной живописи – создание художественной работы, верно передающей смысл и содержание явления природы и жизни.

Обучение живописи является изучением способов, приемов и средств построения живописной формы цвета. На таких уроках учащиеся знакомятся с понятиями световоздушной среды, цветовым окружением, источниками освещения. Для выполнения пейзажной живописи ученикам необходимы знания основ цветоведения, знания о контрастных цветах и нюансах, также о световом контрасте и цветовом тоне.

Содержание уроков по изображению пейзажа идет от «простых» упражнений, направленных на изучение нового приема и изучение отдельных элементов до «сложной» тематической композиции, будь то пейзаж с природы или по представлению. Внимание учащихся направлено на изучение природы, ее особенностей, настроения, состояния и т. д.

Цель данных уроков – формирование теоретических знаний о приемах выражения творческой деятельности и природе родного края; практических умений и навыков в процессе изучения природы и реалистической передачи изображаемой природы, а также воспитание всесторонне развитой личности.

Основные задачи занятий:

- обучать основам в области цветоведения, реалистического рисунка;
- обучать достигать реалистичности в передаче изображаемой природы живописными средствами, учитывать нюансы освещения и состояния природы;
- развивать колористическое видение природы путем постоянного наблюдения;
- развивать умение анализа собственной работы и сопоставления своей работы с изображаемой натурой.

В процессе обучения работы над пейзажем школьники должны освоить:

- разнообразные технические приемы работы живописными материалами;
- понятия «контраст», «нюанс», сближенные цветовые отношения;
- законы линейной и воздушной перспективы;
- добиваться цельности в работе;
- знать разницу между линейными и тоновыми набросками, а также значимость набросков и зарисовок при выполнении творческой работы;
- передавать изменения локального цвета в зависимости от освещения, состояния окружения;
- передавать характерные особенности природы родного края;
- выделять центр композиции, передавать выразительность светотонных и цветовых отношений.

Каждый урок должен быть посвящен изучению нового приема, техники, личности выдающегося художника. Каждая тема должна завершаться выполнением тематической работы с последующим разбором и анализом ученических работ. В качестве наглядных пособий используются репродукции работ художников.

Список литературы

1. Мелькова Е.А. Влияние изобразительной деятельности на всестороннее развитие школьников // XX Всероссийская студенческая научно-практическая конференция Нижневартовского государственного университета: сборник статей / отв. ред. А.В. Коричко. – 2018. – С. 273–275.
2. Никонова А.И. Обучение учащихся пленэрной живописи // Научные труды магистрантов и аспирантов. – Нижневартовск, 2019. – С. 185–188.
3. Полинская И.Н. Художественно-образное мышление как один из аспектов формирования творческих способностей будущего учителя изобразительного искусства / И.Н. Полинская, А.М. Савинов, В.А. Крысова // Перспективы науки и образования. – 2020. – №2 (44). – С. 120–137.
4. Полинская И.Н. Внеклассная работа по изобразительному искусству в общеобразовательной школе // Современная наука и образование: новые подходы и актуальные исследования: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – 2020. – С. 269–276.
5. Яковкина О.Ю. К вопросу об использовании ИТ в обучении учащихся художественной школы // XIX Всероссийская студенческая научно-практическая конференция Нижневартовского государственного университета: сборник статей. – 2017. – С. 342–344.

Попова Галина Константиновна
педагог дополнительного образования
МБОУ ДО «Центр дополнительного
образования детей «Родничок»
г. Ковров, Владимирская область

СВОЙ КЛЮЧ К СЛОВУ: АВТОРСКАЯ ПРОГРАММА ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ «ЖИВОЕ СЛОВО»

Аннотация: в статье приведены основные характеристики дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы «Живое слово». Сообщение цели и задач программы, изложение особенностей её содержания и методологии формирования ключевых компетенций, примеры организации учебно-познавательной деятельности учащихся, а также обоснование актуальности инициативы способствуют представлению о потенциале реализации образовательного комплекса.

Ключевые слова: программа, оригинальность, системный подход, единство, взаимосвязь, дополнительное образование, русский язык, разноаспектное изучение, развитие речи, нормы языка.

*...Язык – это путь
цивилизации и культуры.
Именно поэтому изучение
и бережение русского языка
является не праздным делом...
а насущной необходимостью*
А.И. Куприн

Дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Живое слово» (далее – Программа) разработана самостоятельно в соответствии с действующими федеральными, региональными нормативно-правовыми документами и реализуется в МБОУ ДО «Центр дополнительного образования детей «Родничок» г. Коврова Владимирской области с 2010 года.

Целью Программы является организация образовательной деятельности, которая способствовала бы формированию ключевых компетенций, личностному развитию воспитанников, выявлению и реализации их творческого потенциала.

В процессе реализации программы решается комплекс образовательных задач, в том числе:

обучающих:

- систематизация, обобщение и углубление знаний по всем разделам лингвистики;
- формирование языковой грамотности, в том числе навыка грамотного письма;
- обогащение и усложнение словарного запаса учащихся;
- совершенствование навыков речевой деятельности;

развивающих:

- развитие теоретического мышления учащихся через совершенствование навыков обобщения, систематизации, классификации;
- формирование навыков исследовательской работы;
- развитие навыков самостоятельной работы;
- формирование и развитие познавательной мотивации;

воспитательных:

- формирование и развитие интереса к русскому языку, воспитание чуткости и бережного к нему отношения;
- формирование нравственных ориентиров учащихся и профилактика асоциального поведения;
- приобщение воспитанников к русской культуре и системе общечеловеческих ценностей.

Актуальность любой инновации определяется её соответствием потребностям и тенденциям современного образования. Актуальность Программы «Живое слово» обусловлена важностью качественного языкового образования в современном мире, подтверждаемой следующими позициями:

1. В настоящее время образование призвано формировать не базовые знания, а базовые компетентности – коммуникативные, социальные, предметные.

2. Потребность в дополнительном ресурсе для изучения русского языка сохраняется, о чём свидетельствует востребованность данной Программы: в объединении ежегодно обучаются от 65 до 90 детей из 12–14-и школ города.

3. Интеграция общего и дополнительного образования предполагает работу соответствующих учреждений в едином образовательном поле, при этом дополнительное образование позволяет значительно расширять и углублять знания, полученные в школе, в том числе и языковые.

4. Опираясь на взаимодействие с общим образованием, программа языковой подготовки детей «Живое слово» ориентирована на *системный подход в обучении* русскому языку как к предмету, имеющему особый *междисциплинарный статус* в комплексе школьных предметов.

5. Программа способствует формированию у учащихся более полного представления об отдельных языковых явлениях, их взаимосвязи, о существующих в языковом процессе закономерностях, создавая, таким образом, предпосылки для видения учащимися языкового процесса в целом.

Содержание программы представляет собой систематизированный курс изучения русского языка. Ориентиром для перечня используемых сведений о русском языке стала Примерная программа по русскому (родному) языку для основной школы [1].

Разработанная в соответствии с основными требованиями к программам дополнительного образования, программа «Живое слово» имеет свои *особенности*:

- 1) интегрирование со школьным курсом русского языка;
- 2) усиление национально-культурного компонента;
- 3) расширение изучаемого лингвистического и языкового материала за счёт исторического комментария к языковым явлениям, сведений об этимологии слов и выражений;

4) особая организация работы по формированию коммуникативных навыков в следующих направлениях:

- владение нормами русского литературного языка;
- обогащение словарного запаса и грамматического строя речи;
- развитие навыков продуктивной речи;

5) особое методическое решение поставленных задач по организации познавательной деятельности воспитанников:

- отбор, вариативное использование и эффективное сочетание существующих способов, форм и приёмов работы;
- разработка отдельных специальных приёмов, способствующих развитию навыков систематизации, обобщения, классификации – а значит, теоретического мышления учащихся.

Новизна Программы проявляется также:

- в отборе и организации языкового и лингвистического материала;
- в особой организации занятий с учётом включения в их структуру компонента оценивания;
- в содержании разработанных творческих заданий, контрольно-измерительных и справочных материалов для учащихся, содержании таблиц для фиксации цифровых результатов оценивания.

Так создаются условия для реализации *системного подхода к изучению языковых явлений* и принципа *разноаспектного изучения слова как основной единицы языка*. Это, в свою очередь, способствует обобщению, систематизации и углублению знаний по всем разделам лингвистики в сжатой форме.

Универсальное использование основного методологического принципа проявляется в его «всеохватности», что выражается системностью целенаправленной работы по формированию ключевых компетенций и одновременно систематизацией учебных материалов. Таким образом, спроектированная «макросистема» разноуровневых единств в их взаимосвязи и взаимообусловленности является оригинальной.

Форма сообщения исключает возможность подробного описания технологии формирования ключевых компетенций, ограничимся лишь некоторыми положениями.

Содержание изучаемого курса структурировано по возрастному признаку и реализуется через систему *учебных блоков*, каждый из которых представляет собой совокупность теоретических и практических материалов, отобранных для изучения одной темы определённой возрастной группой учащихся. Элементы блока связаны не только лингвистической темой – они также образуют общность, обусловленную принадлежностью к области знания. Так, например, при изучении лексико-грамматических групп существительных, в числе которых рассматриваются противопоставляемые друг другу имена собственные и нарицательные, используются такие языковые и дидактические материалы, которые, обеспечивая реализацию грамматической темы, одновременно несут информацию об именах людей, их происхождении и этимологическом значении.

Вместе с тем смена ракурсов в процессе «знакомства» с собственными именами существительными, ставшими нарицательными, побуждает к выявлению значений и происхождения слов, особенностей их написания (например, таких как *Нарцисс* и *нарцисс*). Постигание взаимосвязи и взаимообусловленности обнаруженных особенностей – венец разноаспектного изучения слова. Такая организация работы способствует развитию системного мышления учащихся.

В состав тематических блоков входят тематические единства другого уровня – перечни норм языка, освоение которых является необходимым условием формирования навыков культуры речи. Перечни, так же как и блоки, дифференцированы в соответствии с возрастом учащихся. Систематизация языковых норм, порядок их освоения обусловлены логикой образовательного процесса, спроектированного как «единство единств». Поясним это примерами организации работы со словами, написание которых рекомендуется запоминать.

Непроверяемые написания объединяются в группы на основе принадлежности к определённой области знания: «Сельское хозяйство», «Образование», «Политика», «Морской флот», «Изобразительное искусство» и т. д. Объединение слов в лексические группы оправданно даже при отсутствии смыслового «взаимодействия» с учебными блоками: в любом случае систематизация слов означает дополнительные возможности для разнообразных творческих заданий. Например, учащиеся могут перегруппировать освоенные ими проверяемые написания, взяв за основу иной признак, или составить тематический кроссворд со словами одной из групп по своему выбору.

В составе тематических групп почти всегда есть слова, смысл которых не ясен учащимся. В этом случае можно предложить детям создать серию иллюстраций к данной группе слов и выступить, таким образом, в роли составителей словарей. Так к методическим материалам Программы были приобщены оригинальные тематические мини-словари – серии детских рисунков, сопровождаемых кратким толкованием наименований изображённых предметов на темы «Одежда», «Транспорт», «Архитектура», «Интерьер» и т. д. Выполнение подобных заданий способствует не только прочному усвоению норм языка, обусловленному многократным обращением к ним во время работы, но и обогащению словарного запаса учащихся, обеспечивает формирование мотивации на познавательную и творческую языковую деятельность.

Итак, перспективность предлагаемой образовательной модели подтверждается следующими тезисами:

- программа «Живое слово» ориентирована на удовлетворение интересов, склонностей и потребностей детей, на формирование условий для самоопределения и самореализации;

- полученные в ходе реализации конкретной образовательной программы результаты не только направлены на эффективное решение задач сиюминутного языкового образования, но и позитивно влияют на последующее обучение, развитие и совершенствование в процессе профессиональной деятельности;

- условия организации образовательного процесса способствуют также решению ряда воспитательных задач: формированию нравственных ориентиров учащихся, воспитанию у них интереса, чуткости и бережного отношения к русскому языку, приобщению воспитанников к русской культуре и системе общечеловеческих ценностей.

В заключение вернёмся к эпиграфу. В связи с приведённой цитатой Программа «Живое слово» может рассматриваться как авторский вариант создания условий, в которых изучение и сбережение русского языка стало бы осознанной необходимостью.

Список литературы

1. Примерные программы по учебным предметам. Русский язык. 5–9 классы. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 112 с.

Тамме Екатерина Владимировна

заместитель директора

МБОУ «СОШ №68» г. Краснодара

аспирант

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ ЦЕНТРА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «ТОЧКА РОСТА»

***Аннотация:** статья посвящена проблеме формирования критического мышления учащихся старшей школы в условиях цифровизации общества, а именно в условиях реализации дополнительного образования в центрах «Точка роста», созданных в рамках национального проекта «Образование» и федерального проекта «Современная школа». На взгляд автора, это одна из важнейших проблем, которые сегодня стоят как перед современным обществом в целом, так и перед образованием в частности.*

***Ключевые слова:** критическое мышление, образование, педагог, проблема, развитие, учащийся, школа.*

На протяжении нескольких десятков лет образование претерпевает определенный кризис, обусловленный изменениями в политике, экономике и других социальных аспектах нашего государства. Развитие общества требует социальных ориентиров, мотиваций и стимула для достижения общих целей. Создаются определенные уровни, которые человек современного общества должен достигать. Следовательно, задачей педагогики и психологии является воспитание такой личности, которая могла бы мыслить и действовать самостоятельно, а это предполагает активное участие человека в общественной жизни. Отказ от педагогической авторитарности, односторонности в оценках происходящего потребовал разноплановых научных поисков в системе образования, значительное место среди которых занимает проблема развития мыслительных способностей учащихся. Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) нового поколения описывают портрет современного выпускника как конкурентоспособной цельной личности, любящей свою Родину, стремящейся к постоянному совершенствованию и развитию. Такого результата невозможно добиться без развития критического мышления современных школьников, что подтверждается документом ЮНЕСКО «Образование в целях обновления и развития демократии», где подчеркивается, что одним из приоритетных направлений образовательного процесса является развитие критического мышления детей и взрослых.

Многие развитые страны мира рассматривают критическое мышление как гуманистическую ценность профессиональной, социальной и значимой личности. Следовательно, развитие критического мышления стоит считать актуальной задачей, выполнимой посредством целенаправленного формирования и совершенствования на протяжении всей жизни человека. Формирование критического мышления учащихся в процессе обучения приобретает особенно большое значение не только в связи с

новыми задачами, поставленными перед школой в современных условиях. В личностно ориентированной педагогике способы формирования критического мышления должны соответствовать развитию современного общества и усилению внимания к внутреннему миру личности.

Изучением формирования критического и самостоятельного мышления занимались зарубежные и отечественные ученые и философы, такие как Б.В. Зейгарник, Д. Клустер, С.К. Король, С.И. Векслер, Г. Линдсей, Р. Пауль, И.Я. Лернер, А.И. Липкина, Н.А. Менчинская, Л.А. Рыбак, В.М. Синельников, Е.А. Ходос и другие. Проблеме развития мышления в подростковом возрасте посвящены фундаментальные теоретические исследования психологов XX века – Ж. Пиаже, Д. Эльконина, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, в которых указывалась значимость интеллектуально-когнитивной сферы в формировании личности подростка и его дальнейшем вхождении во взрослую жизнь.

Анализ современных отечественных и зарубежных научных публикаций выявил ряд недостатков, одним из которых является отсутствие механизма формирования критического мышления современных школьников, растущих в эпоху цифровизации как общества в целом, так и образования в частности.

Большое число педагогических исследований мировых ученых, таких как Л.С. Выготский, И.С. Кои, Н.А. Менчинская, Ж. Пиаже, В. Штерн и другие, показали, что наиболее благоприятным возрастом для развития критического мышления является старший школьный возраст. Лев Семёнович Выготский писал: «Ключом ко всей проблеме развития мышления в переходном возрасте является тот установленный рядом исследований факт, что подросток впервые овладевает процессом образования понятий, что он переходит к новой и высшей форме интеллектуальной деятельности – к мышлению в понятиях» [1].

Способы развития критического мышления были изучены как в общем, так и на примере конкретных школьных дисциплин, так в диссертации Ф.Ф. Минкиной критическое мышление учащихся и педагогические способы его формирования были рассмотрены на материале обществоведческого курса [2]. Однако опубликованные научные труды по развитию критического мышления старшеклассников в условиях реализации дополнительного образования представлены скудно.

Дополнительному образованию в современном обществе уделяется такое же пристальное внимание, как и раньше, однако, как и основное, так и дополнительное образование претерпевает ряд серьезных изменений и дополнений. Так, в 2019 году рамках национального проекта «Образование» и федерального проекта «Современная школа» на территории сельских школ и школ малых городов были созданы центры цифрового и гуманитарного профилей «Точка роста». Целями деятельности центров «Точка роста» (Центр) являются:

- создание условий для внедрения на уровнях начального общего, основного общего и (или) среднего общего образования новых методов обучения и воспитания, образовательных технологий, обеспечивающих освоение обучающимися основных и дополнительных общеобразовательных программ цифрового, естественнонаучного, технического и гуманитарного профилей;

- обновление содержания и совершенствование методов обучения предметных областей «Технология», «Математика и информатика», «Физическая культура и основы безопасности жизнедеятельности».

Задачами центров являются охват своей деятельностью на обновленной материально-технической базе не менее 100% обучающихся образовательной организации, осваивающих основную общеобразовательную программу по предметным областям «Технология», «Математика и информатика», «Физическая культура и основы безопасности жизнедеятельности», а также обеспечение не менее 70% охвата от общего контингента обучающихся в образовательной организации дополнительными общеобразовательными программами цифрового, естественнонаучного, технического и гуманитарного профилей во внеурочное время, в том числе с использованием дистанционных форм обучения и сетевого партнерства.

Рекомендовалось также использование инфраструктуры Центра во внеурочное время как общественного пространства для развития общекультурных компетенций и цифровой грамотности населения, шахматного образования, проектной деятельности, творческой, социальной самореализации детей, педагогов, родительской общности.

С целью реализации распоряжения министра просвещения России от 01.03.2019 №Р-23 «Об утверждении методических рекомендаций по созданию мест для реализации основных и дополнительных общеобразовательных программ цифрового, естественнонаучного, технического и гуманитарного профилей в образовательных организациях, расположенных в сельской местности и малых городах, и дистанционных программ обучения определенных категорий обучающихся, в том числе на базе сетевого взаимодействия» 24 сентября 2019 года 10:00 одновременно в 50 субъектах Российской Федерации открылись 2049 центров «Точка роста».

Для реализации поставленной цели было необходимо определиться с новыми методами обучения и воспитания, образовательными технологиями, обеспечивающими освоение обучающимися основных и дополнительных общеобразовательных программ цифрового, естественнонаучного, технического и гуманитарного профилей, в том числе с методами и методиками, развивающими критическое мышление школьников в условиях цифровизации образования, так как в результате этого федерального проекта школы-участники частично обновили материально-техническое оснащение новейшими цифровыми техническими устройствами. Среди новых единиц технического оснащения были: около десяти ноутбуков, 3D-принтер, квадрокоптеры, конструкторы для практико – ориентированного изучения устройства и принципов работы механических моделей фирмы Lego, планшет Apple iPad, микрофон «Lanelm-510», видеокамера «Rekam DVC-340», система виртуальной реальности в виде виртуального шлема, интерактивная панель, тренажеры-манекены для оказания первой медицинской помощи, табельные средства для оказания первой медицинской помощи, комплекты для обучения шахматам и многое другое.

Согласно распоряжению министра просвещения, каждая школа самостоятельно разрабатывала программы дополнительного образования в соответствии с предложенными рекомендациями, так как кадровый и материальный ресурс у школ разный. Эта ситуация позволила педагогам дополнительного образования реализовывать творческие идеи учащихся известными современными методами и методиками, однако разработать совершенно новый механизм формирования критического мышления детей в зависимости от направленности образовательного курса, специфики и возраста учащихся оказалось достаточно сложно. Эта проблема возникла

у некоторых педагогов из-за отсутствия специальной подготовки работы с новейшими цифровыми устройствами, компьютерными программами и поиском способов интеграции существующих образовательных программ, педагогических методов и приемов, с новыми. Стало ясно, что прежде чем организовать обучение учащихся в центре «Точка роста», необходимо обучить педагогов дополнительного образования.

Фондом новых форм развития образования (г. Москва) были организованы курсы повышения квалификации для педагогов дополнительного образования по теме «Гибкие компетенции проектной деятельности», которые проходили дистанционно в формате видеоуроков с последующим прохождением тестирования. По окончании курсов подтверждающие сертификаты были размещены в личных кабинетах педагогов, в результате чего педагоги получали право работать в центре. Позже на базе отделов МЧС, технопарков и кванториумов крупных городов, таких как Севастополь, Ростов-на-Дону, Краснодар и др., проводились курсы повышения квалификации для педагогов дополнительного образования, на которых отрабатывались приемы работы на технических устройствах, знакомились с инженерными программами.

По окончании 2019–2020 учебного года проводился мониторинг деятельности центров «Точка роста», в результате которого был выявлен ряд недостатков, среди которых отсутствие единой системы формирования и развития критического мышления старшеклассников в условиях центра гуманитарного и цифрового профилей «Точка роста».

Список литературы

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. – М., 1984. – С. 376–385.
2. Минкина Ф.Ф. Критическое мышление учащихся и педагогические способы его формирования: на материале обществоведческого курса: дис. – 2000. – 166 с.
3. Кузнецова Д.А. Особенности развития мышления в подростковом возрасте / Д.А. Кузнецова, О.А. Братцева // Молодой ученый. – 2018. – №22 (208). – С. 285–288 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/208/50908/> (дата обращения: 17.07.2020).
4. Блонский П.П. Избранные психологические произведения. – М., 1964. – С. 546.
5. Ленин В.И. Полное собрание сочинений. Т. 42. – М.: РОССПЭН, 2002. – С. 290.
6. Петрова В.Н. Педагогическое сотрудничество, или Когда нравится учиться и учить. – М.: Сентябрь, 1999. – 128 с.
7. Теплов Б.М. Психология: учеб. пособие. – М., 1946. – С. 223.
8. Анастаси А. Психологическое тестирование: в 2 т. Т. 1 / пер. с англ. – М.: Педагогика, 1982. – С. 295–318.
9. Андреас К. Измените свое мышление и воспользуйтесь результатами. Новейшие субмодальные вмешательства НЛП / пер. с англ. – СПб.: Ювента, 1994. – 238 с.
10. Ананьев Б.Г. Особенности восприятия пространства у детей / Б.Г. Ананьев, Е.Ф. Рыбалко. – М., 1964. – С. 143–155.
11. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. – Казань: КГУ, 1988. – 238 с.
12. Анисимов О.С. Основы методологического мышления. – М.: МГУ, 1989. – 412 с.
13. Антология педагогической мысли // Россия второй половины XIX – начала XX в. – М., 1990. – С. 255.

Яремийчук Татьяна Владимировна

методист

МБУ ДО «Центр внешкольной работы»

Аксубаевского МР РТ

пгт Аксубаево, Республика Татарстан

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА НА ЗАНЯТИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: методические рекомендации по организации учебного процесса в кружковом объединении являются универсальными для занятий по любому предмету. Автор поднимает актуальную проблему по вовлечению слабоуспевающих учащихся в учебный процесс. В рекомендациях приведены методы обучения данной категории учащихся. Особое место в работе отводится занятиям в кружковом объединении «Лингвист».

Ключевые слова: методические рекомендации, слабоуспевающие учащиеся, дополнительное образование.

Система работы со слабоуспевающими обучающимися

Педагог тщательно подобрал содержание, средства, методы и формы деятельности именно со слабоуспевающими учащимися. Привлекая таких учеников в кружковое объединения, автор ставит следующие цели и задачи:

Цель – формировать у учащихся приемов общих и специфических умственных действий в ходе кропотливой, систематической работы по предмету.

Задачи:

- создание системы внеурочной работы, дополнительного образования учащихся;
- развитие групповых и индивидуальных форм деятельности;
- удовлетворение потребности в новой информации (широкая информированность);
- формирование глубокого, устойчивого интереса к предмету;
- расширение кругозора учащихся, их любознательности;
- повысить мотивацию к обучению.

Одним из эффективных современных технологий является индивидуально дифференцированный подход, именно эта технология рассматривается автором в разных аспектах.

В настоящее время зачастую наблюдается такая картина, когда школьник, успевающий на «удовлетворительно», не заинтересован в получении базовых знаний по тому или иному предмету. Задача педагога дополнительного образования заинтересовать своим предметом, мотивировать в получении знаний по русскому языку, благодаря которым он успешно сдаст экзамены. Для этого проводятся индивидуальные беседы как с обучающимся, так и его родителями. Целью этой работы является выяснения проблем вне школы. Рекомендуется пройти психолого-педагогическое

обследования для выявления проблем в получении знаний, как в школе, так и в семье.

Нужно больше времени уделять на занятиях именно такому типу обучающихся, потому что у них слабая мотивация изучения предмета. В первое время предлагается такому обучающемуся попытаться составить словарный диктант, подготовить выступления, создать презентацию по определенной теме. На определенном этапе можно предложить таким обучающимся выступить в роли помощника педагога дополнительного образования.

Для этого им нужно подготовить как теоретический, так и практический материал. Обучающийся, осознав всю важность порученного дела, должен самостоятельно подготовиться, хорошо понять и объяснить тему занятия. Обучаясь сам, он будет учить других.

Привлекая таких обучающихся к созданию творческой работы по определенной теме, можно добиться определенных результатов.

Обучающийся, получая хорошие оценки, проявит большую старательность и самостоятельность в обучении, станет не только помощником педагогу дополнительного образования, но и поможет своим товарищам в получении знаний.

Действия педагога дополнительного образования (табл. 1).

Таблица 1

№	Вопрос, на который нужно найти ответы для поиска решения задачи	Конкретные действия по поиску ответа на поставленный вопрос
1	Как определить существенные пробелы в знаниях ученика?	1) тестирование по разделам русского языка; 2) практические и самостоятельные работы; 3) контрольные работы
2	Как ликвидировать пробелы в знаниях обучающихся?	1) индивидуальные задания; 2) разнообразить практическую часть урока; 3) помочь в создании практических работ; 4) постепенно усложнять задания для активизации поиска ответа; 5) разнообразные виды диктантов (выборочные, словарные и т. д.); 6) работы с текстом (этот вид деятельности является весьма занимательным для учащихся); 7) тестирование, позволяющее определить текущий и итоговый уровень знаний; 8) работу с таблицами и опорными схемами, которые используются в качестве наглядного материала
3	Как поддерживать и закрепить заинтересовать обучающихся?	1) постоянно хвалить за малейшие успехи на занятиях; 2) на начальном этапе давать завышенную оценку; 3) заставить поверить в свои силы и знания; 4) ставить в пример другим обучающимся; 5) никого негатива по отношению к такому обучающемуся!

Теория и методика общего и дополнительного образования

4	Какие виды учебной деятельности развивается у обучающегося?	1) положительное отношение к учению, к познавательной деятельности; 2) желание приобретать новые знания, умения, совершенствовать имеющиеся; 3) осознавать свои трудности и стремиться к их преодолению; 4) осваивать новые виды деятельности; 5) участвовать в творческом, созидательном процессе
---	---	--

Необходимая информация для работы педагога дополнительного образования (табл. 2).

Таблица 2

№	Содержание собираемой информации	Источник этой информации	Метод работы с этой информацией
1	Определить внутрисемейную обстановку	1) классный руководитель; 2) родители; 3) психолог	Исследование условий проживания
2	Подбор дифференцированных заданий	1) справочно-информационный портал Грамота.РУ (эл. ресурс: http://gramota.ru); 2) пособия по русскому языку	Поисково-исследовательская работа
3	Мотивация учебной деятельности на занятиях	1. Левин Э.А. Методика индивидуально-группового обучения / Э.А. Левин, О.И. Прокофьева. – М.: Сентябрь, 2007. 2. Павлова А.И. О технологии развития критического мышления учащихся на уроках русского языка // Русский язык в школе. – 2011. 3. Соколова И.Б. Уроки-модели по технологии развития критического мышления. – СПб., 2012	Изучение и использование в практической работе

В педагогической работе придерживаться следующих принципов: доброе отношение к детям, максимальный учет их индивидуальных способностей, создание атмосферы, благоприятствующей их всестороннему развитию; преподавание русского языка на уровне, соответствующем условиям и потребностям современного общества, усиление практической направленности обучения русскому языку, повышение эффективности каждого занятия; воспитание обучающихся средствами данного предмета; развитие логического мышления школьников; обучение их умению самостоятельно пополнять знания.

Требование учитывать индивидуальные особенности ребенка в процессе обучения – очень давняя традиция. Необходимость этого очевидна, ведь учащиеся по разным показателям в значительной мере отличаются друг от друга. Это требование находит отражение в педагогической теории под названием принципа индивидуального подхода. Без дифференциации и индивидуализации учебной работы невозможно осуществление разноуровневого подхода в обучении и воспитании.

Совершенно очевидно, что в таких условиях необходимо учитывать индивидуально-психологические особенности обучающихся и строить процесс обучения таким образом, чтобы обеспечить усвоение изучаемого материала, формирование прочных умений и навыков для всех обучающихся, не тормозя при этом рост сильных учеников и поднимая средних и слабых до уровня сильных.

Итак, все вопросы индивидуализации дифференциации и обучения обусловлены процессом всеобщей гуманизацией обучения и воспитания учащихся. Она предполагает сохранение и дальнейшее развитие неповторимой личности обучаемого. Индивидуализация дифференциация и работы учебной направлены на «открытость» процесса обучения: предоставление возможности выбора заданий, способов его выполнения, индивидуального стиля учения.

Индивидуально дифференцированный подход применим во всех ситуациях профессиональной деятельности, на любом занятии, на дополнительных внеурочных занятиях. На занятиях кружкового объединения «Лингвист» участвуют именно обучающиеся с пониженной мотивацией к учебе, с пробелами в знаниях. Ученики активно участвуют во всех внеурочных мероприятиях, пытаются создавать презентации и проекты по русскому языку, участвуют в конкурсах и играх по лингвистике.

Данную проблему приходится решать ежедневно, потому что наблюдается низкая мотивация к обучению, низкое качество знаний, отсутствие внимания со стороны родителей. Педагогу приходится использовать различные приемы и технологии для воспитания познавательного интереса к русскому языку, повышения качества знаний и мотивации к изучению русского языка. В перспективе это решение остается актуальным в течение всего учебного года.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Морозова Любовь Николаевна

старший воспитатель

Беспалова Алина Эвальдовна

воспитатель

Курнаева Елена Алексеевна

учитель-логопед

Владимирова Светлана Николаевна

воспитатель

МБДОУ «Д/С №105»

г. Тверь, Тверская область

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ЛЕКСИКО- ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ОНР 3 УРОВНЯ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Аннотация: в статье раскрывается важность игры для становления речи дошкольников, представлены требования к дидактическим играм, которые приносят результаты в работе с детьми, имеющими нарушения речи.

Ключевые слова: дидактическая игра, речевое развитие, программный материал, педагогическая работа, общее недоразвитие речи.

Своевременное формирование грамматического строя ребенка является важнейшим условием его полноценного общего психического и речевого развития, поскольку язык и речь выполняют ведущую функцию в развитии мышления и речевого общения. В норме формирование грамматического строя языка является спонтанным процессом. Находясь в социуме, ребенок как губка впитывает тот образец речи, который преподносят окружающие его взрослые, и учится использовать их в своей речи. Ребенок извлекает грамматические обобщения из разрозненных фактов воспринимаемой речи и встраивает их в систему. У детей с общим недоразвитием речи этот процесс нарушен. При общем недоразвитии речи нарушения в развитии затрагивают все речевые компоненты. У детей с ОНР наблюдаются низкий словарный запас, стойкие аграмматизмы, дефекты звукопроизношения, нарушения фонематического восприятия. Связная речь может сводиться к простому перечислению событий и предметов. Все вышеперечисленное приведет к тому, что в дальнейшем обнаружатся проблемы в чтении и письме. Такие дети нуждаются в своевременной помощи логопеда и педагогов. Одной из главных задач в этом процессе является помощь в формировании грамматического строя речи.

Игры в развитии речи детей дошкольного возраста с ОНР играют важную роль. В игре дети используют свои яркие личные впечатления, копируют то, что видят вокруг. Игра разнообразна и многогранна, затрагивает все без исключения стороны жизни детей. Это способ усвоения общественного опыта. Дети старшего дошкольного возраста играют как в

самостоятельные игры, так и в игры, возникающие по инициативе взрослого. Игра является наиболее приемлемой формой обучающего воздействия взрослого на ребёнка, и одновременно игра, как считают психологи, – основной вид деятельности дошкольника. В самостоятельной игре ребенок включает фантазию, обыгрывает воображаемую ситуацию, примеряет на себя различные роли. Он сам устанавливает правила игры. Выполняя игровую роль, ребенок подчиняется правилам игры, корректирует относительно сюжета свои сиюминутные желания, импульсивные действия. Так в игре происходит формирование произвольного поведения. Основная особенность дидактических игр в том, что это игры обучающие, созданные взрослыми в целях воспитания и обучения детей. В дидактической игре очень важно соблюсти баланс между игровой и обучающей задачами. Ребенку становится скучно, если он чувствует, что игра становится упражнением, и, наоборот, если много элементов игры, то она теряет свою обучающую функцию. Правила, условия игры регулируют баланс задач, помогают достигнуть поставленной цели.

Таким образом, играя, ребёнок познаёт окружающий мир, усваивает нужные знания, умения и навыки. Самое главное, что процесс получения новых знаний происходит в форме игры, а не в форме урока. Это очень важно для дошкольников с ОНР, у которых снижена познавательная активность и не сформировано произвольное внимание. Ребёнку не приходится ничего зазубривать. Ребёнок будет играя усваивать программный материал, развивать логическое мышление, внимание, память и при этом получать удовольствие от процесса познания. С учётом структуры дефекта детей с ОНР развитие высших психических функций очень важно для них. Включаясь в игру, ребёнок становится активным участником процесса обучения. Он сам пытается рассуждать, обобщать, делать самостоятельные выводы. В дошкольном возрасте непосредственно учебная ситуация ещё кажется детям скучной и неинтересной. Но если тот же самый материал подаётся в форме игры, у ребёнка появляется мотив к усвоению информации. Из всего вышеперечисленного мы делаем вывод, что при использовании дидактических игр логопедическая работа становится более эффективной, дети усваивают программный материал лучше, интерес к познанию окружающего мира увеличивается.

Дидактические игры, направленные на развитие речи детей, должны основываться на следующих принципах: игры должны подбираться соответственно возрасту и развитию ребенка и опираться на программный материал; предметы, картинки, пособия должны быть яркими, красивыми, привлекать детское внимание, а задания – понятными детям; раздаточного материала должно хватать на подгруппу детей, участвующих в игровом процессе.

При проведении дидактических игр опираемся на схему:

- определение места для игры, где неиграющие дети не будут мешать играющим;
- знакомство детей с игрой, с демонстрационным и раздаточным материалом;
- объяснений условий, правил игры;
- пример, показ игровых действий;
- определение роли педагога в игре (игрок, судья, болельщик...).

Подводя итог игре, педагог обязательно подчеркивает, что дети добросовестно выполняли правила игры. Анализ игры помогает выявить

индивидуальные особенности детей, что поможет правильно организовать работу с ними. По результатам, которых дети достигают в игре, можно сделать вывод о её эффективности, о том, вызвала ли она интерес у детей, будут ли они использовать эту игру в самостоятельной игровой деятельности.

Требования к дидактическим играм:

- игра должна способствовать развитию высших психических функций ребенка;
- игра должна основываться на принципе наглядности;
- в игре должен присутствовать элемент соревнования;
- дидактическая игра должна быть интересной для ребенка и побуждать его к поиску решения поставленной задачи.

В педагогической работе для речевого развития детей используют следующие виды дидактических игр:

- игры с предметами (игрушки, реальные предметы, природный и бросовый материал, предметы-заместители и т. д.);
- настольно-печатные (приобретенные или сделанные своими руками);
- словесные игры без использования наглядного материала. Такие игры удобны тем, что они не требуют специальной подготовки и оборудования и могут быть использованы во всех режимных моментах.

В ходе дидактических игр происходит:

- овладение речью как средством общения и культуры (побуждают детей к общению друг с другом; способствуют закреплению навыков пользования инициативной речью; способствуют совершенствованию разговорной речи);
- обогащение словаря;
- развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи;
- развитие речевого творчества;
- развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха;
- знакомство с детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы;
- влияние на формирование грамматического строя языка.

Список литературы

1. Логопедия / под ред. Л.С. Волковой и С.Н. Шаховской. – М.: Владос, 2002.
2. Миронова Н.М. Развиваем фонематическое восприятие. – М.: Гном и Д, 2010.
3. Дурова Н.В. Фонематика. – М.: Мозаика-Синтез, 2002.
4. Нищева Н.В. Развитие фонематических процессов и навыков звукового анализа и синтеза у старших дошкольников. – СПб.: Детство-пресс, 2015.
5. План-программа образовательно-воспитательной работы в детском саду / под ред. З.А. Михайловой.
6. Ивкова С.М. Использование изобразительной деятельности в работе с детьми с нарушением речи // Фестиваль педагогических идей. Открытый урок. – М., 2011.
7. Сайт ГБОУ города Москвы «Школа № 1583 имени К.А. Керимова» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: gym1583s-new.mskobr.ru/doc_edu/doshkol_noe_otdelen...1_noj_deyatel_nosti/
8. Развитие грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс]. – Режим доступа: infourok.ru/diplomnaya-razvitie-grammaticheskogo-s...ozrasta-1799935.html

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК РЕСУРС СОЗДАНИЯ ТОЛЕРАНТНОЙ СРЕДЫ

Ижденева Ирина Вальтеровна

канд. пед. наук, доцент
Куйбышевский филиал
ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный
педагогический университет»
г. Куйбышев, Новосибирская область

ОБУЧЕНИЕ ИНФОРМАТИКЕ В РАМКАХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация:** в статье представлены особенности инклюзивного обучения информатике детей с ОВЗ; выявлены некоторые сложности обучения детей с ОВЗ на уровне основного общего образования; выделены ключевые направления качественного обеспечения организации инклюзивного образования в общеобразовательной школе.*

***Ключевые слова:** инклюзивное образование, обучающиеся с ОВЗ, обучение информатике.*

Ежегодно во всём мире возрастает число детей с ограниченными возможностями здоровья. По данным Министерства просвещения РФ на 2019 год количество обучающихся с ОВЗ составило 1,15 миллиона человек. В связи с этим остро стоит вопрос о модернизации образования для обучающихся с различными образовательными потребностями. В условиях реализации программы «Доступная среда» в образовательных организациях России повсеместно осуществляется внедрение инклюзивного образования.

Сегодня инклюзивное образование направлено на доступность образовательных программ для всех обучающихся, независимо от их интеллектуальных, физических, эмоциональных, социальных, языковых и других особенностей и тесно связано с дифференцированным обучением.

В рамках инклюзивного образования реализуется и обучение информатике для детей с нарушениями слуха, речи, опорно-двигательного аппарата и расстройствами аутистического спектра, неосложнёнными умственной отсталостью. Одной из базовых дидактических целей обучения информатике детей с ОВЗ является овладение первоначальными представлениями о компьютерной грамотности.

Актуальность исследования обуславливается необходимостью адаптации учебных программ, методик преподавания и условий обучения для детей с особыми образовательными потребностями. Сложность обучения детей с ОВЗ на уровне основного общего образования заключается в том, что на федеральном уровне отсутствует Федеральный образовательный стандарт ООО для детей с ОВЗ и Примерная адаптированная образовательная программа ООО. На 2020 год разработан Федеральный образовательный стандарт начального общего образования для детей с ОВЗ,

Федеральный образовательный стандарт для детей с умственной отсталостью (нарушениями развития), а также Примерная адаптированная образовательная программа начального общего образования.

Сегодня образовательная система ориентирована на обеспечение качественного и, главное, доступного образования, гарантирующего не только приобретение знаний, умений и учебных навыков, но также и навыков социальной адаптации и существования в обществе для всех категорий обучающихся, а значит и для детей с ОВЗ и инвалидностями. Таким образом, организация инклюзивного образования в школах является на сегодняшний день приоритетным вопросом.

Работа с детьми с ОВЗ в общеобразовательных школах осуществляется в соответствии с рекомендациями, указанными в Письме Министерства образования и науки РФ от 11 марта 2016 года № ВК-452/07 «О введении ФГОС ОВЗ» [1].

На сегодняшний день выделяются следующие ключевые направления качественного обеспечения организации инклюзивного образования в общеобразовательной школе:

1) социально-педагогическое направление, предполагающее оказание адресной дифференцированной помощи всем субъектам образовательной деятельности;

2) программно-структурное направление, характеризующееся организацией и содержательной разработкой последовательных этапов по осуществлению психолого-педагогического сопровождения субъектов образовательного процесса;

3) содержательное направление, ориентированное на содержательные аспекты образовательной деятельности, а также формы и методы интегрирования педагогических задач в практику обучения и воспитания;

4) кадровое обеспечение, предполагающее повышение уровня профессиональной компетентности работников образования в рамках инклюзивной деятельности.

Особенности разработки уроков информатики в рамках инклюзивного образования заключаются в учёте не только общеобразовательных, но и коррекционно-развивающих задач, к которым относятся:

- 1) создание ситуации успеха, положительной мотивации;
 - развитие и коррекция связной монологической и диалогической речи, расширение лексикона;
 - формирование и развитие навыков смыслового чтения;
 - преодоление трудностей в реализации когнитивных процессов, в частности, развитие внимания и памяти;
 - коррекция трудностей аналитико-синтетической деятельности и др.

Организация учебного занятия в классе, в котором обучаются дети с ОВЗ, требует более тщательной и кропотливой подготовки со стороны преподавателя и предполагает выполнение важных требований к уроку информатики в инклюзивном классе [2]:

– преподаватель должен владеть не только знаниями по предмету, но и различными методиками и приёмами организации урока, а также быть готовым доступно преподнести информацию для детей с ОВЗ;

– достигать выполнение коррекционно-развивающих задач при обучении информатике в рамках учебного занятия с детьми с ОВЗ;

- осуществлять индивидуально-дифференцированный подход при обучении информатике детей с ОВЗ;
- опираться на практическую деятельность, знания и опыт обучающегося и использовать в работе более развитые способности ребёнка;
- использовать специализированное техническое оснащение компьютерного класса (специальные клавиатуры, приспособленные под разные физические особенности; планшеты, интерактивная рабочая доска и др.);
- в арсенале педагога необходимо наличие достаточного количества специализированного дидактического материала по информатике, дающего возможность более эффективной организации деятельности детей с ОВЗ.

Планирование урока информатики в классном коллективе, в котором присутствуют дети с ОВЗ, необходимо осуществлять с соблюдением определённых условий, таких как:

- организация гибкого графика обучения; возможность осуществления выбора средств обучения;
- организация самостоятельной деятельности обучающихся с ОВЗ в индивидуальном диапазоне возможностей; обучение в сотрудничестве;
- дифференцированный и разноуровневый дидактический материал;
- использование специализированных технических средств и программного обеспечения;
- тьюторское сопровождение и др.

При организации урока в рамках инклюзивного образования рекомендуется активное применение ИКТ-технологий, так как их использование не только способствует более эффективному развитию уже имеющихся способностей, но и обеспечивает компенсирование недостатков в реализации учебно-познавательной деятельности.

Подготовка теоретического материала может осуществляться с использованием не только таких повсеместно применяемых технологических решений как текстовые документы, презентации, структурно-логические схемы, web-страницы, но и (в большей степени) аудио-, видео- и медиафайлы и др.

При проведении практической работы на уроках информатики в рамках обучения детей с ОВЗ традиционно используется компьютер – задания могут представлять собой упрощённые варианты заданий, которые выполняют учащиеся нормы, или той же сложности, но в более удобной форме представления. Также на сегодняшний день разработаны различные дидактические компьютерные игры, позволяющие повысить концентрацию и интерес ребёнка, упрощая учебный процесс и обеспечивая развитие самостоятельности и самоконтроля.

Учитывая особенности детей с ОВЗ, задания следует составлять следующим образом:

- для обучающихся с нарушениями слуха и расстройствами аутистического спектра требуется детальное описание алгоритмов выполнения заданий на персональном компьютере с обязательным наличием шаблона;
- для обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата и нарушениями речи (неотягощёнными нарушениями умственного и

психического развития) необходима только чёткая постановка задачи и требования к способу представления результата.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: утверждённый приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. №1598 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_175495/95a62f6eab3895cd87afeb4f2bd4516ad70a0a5a/ (дата обращения: 29.08.2020).

2. Потапова А.И. Методика организации школьного урока информатики в рамках инклюзивного образования // Современная педагогика [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pedagogika.snauka.ru/2016/06/5763> (дата обращения: 04.07.2020).

Королева Юлия Александровна

канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный
педагогический университет»
г. Оренбург, Оренбургская область

DOI 10.31483/r-86219

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ РОССИИ И КАЗАХСТАНА К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБУЧЕНИЮ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация: в статье рассмотрена проблема психологической готовности педагогов Российской Федерации и Республики Казахстан к обучению лиц с ограниченными возможностями здоровья (в РФ) или ограниченными возможностями (в РК) в условиях инклюзивной школы. Анкетирование педагогов позволило обнаружить особенности психологической готовности педагогов к инклюзивному обучению лиц с ОВЗ: с одной стороны, позитивное отношение к обучающимся этой категории и готовность их обучать, с другой стороны, прослеживается недостаточная устойчивость этого отношения и неудовлетворенность потребности учителей в познании лиц с ОВЗ и специфики работы с ними.

Ключевые слова: инклюзивное образование, психологическая готовность, лица с ограниченными возможностями здоровья.

Вопросы образования лиц с ОВЗ / ОВ имеют особую значимость, что обусловлено глубокими изменениями в различных сферах современного общества; трудностями, которые возникают при обучении детей и подростков этой категории; увеличением спроса на образовательные услуги в связи с изменением численности детей с ОВЗ и инвалидностью.

Вопреки достижениям современной науки, развитию превентивной персонализированной медицины, генетики и т. д., число детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью имеет тенденцию к увеличению в разных странах мира.

Так, в Республике Казахстан (РК), по заявлению вице-министра труда и социальной защиты населения Светланы Жакуповой, в 2019 году зафиксировано 87 тысяч детей в возрасте до 18 лет, что составляет 1,5% от

общей численности детского населения и 12,8% от общего количества инвалидов [2]. В динамике отмечается рост количества детей с инвалидностью, который только за последние 7 лет в Казахстане составил 2%.

По данным Пенсионного фонда Российской Федерации (РФ) и Федеральной службы государственной статистики РФ, с 2013 года по 2019 год число детей-инвалидов увеличилось на 102181, что составляет почти 18%.

В свете общемировых социальных тенденций, международных требований и потребностей практики всё большую актуальность как в России, так и в Республике Казахстан в современном обществе приобретает *инклюзивное образование* лиц с ОВЗ и инвалидностью. Одним из важнейших шагов на пути к инклюзивному образованию является готовность учителя к этому процессу. Проблемы психологической готовности педагогов к работе с лицами с ОВЗ в условиях инклюзивной школы уже несколько лет находятся под пристальным вниманием исследователей [1; 3; 4; 5].

Под *психологической готовностью* мы понимаем конгломерат функциональных и личностных компонентов, обеспечивающих преимущественно мотивационно-смысловую основу способности субъекта к осуществлению какой-либо деятельности.

Психологическую готовность к инклюзивному образованию педагогов общеобразовательных организаций в Российской Федерации и Республике Казахстан мы изучали путем опроса учителей.

К исследованию было привлечено 85 респондентов: 38 учителей Оренбуржья и 47 педагогов Западно-Казахстанской области. Исследование проводилось в 2020 году дистанционно по авторской методике через гугл-форму.

Анализ ответов респондентов на вопрос о барьерах включения обучающихся в инклюзивное пространство школы показывает, что более 40% педагогов как РК, так и РФ наибольшие трудности инклюзивного образования видят в неготовности общества в целом и недостатке материально-технической базы, причем последняя потребность значительно выше у педагогов российских школ (рис. 1).

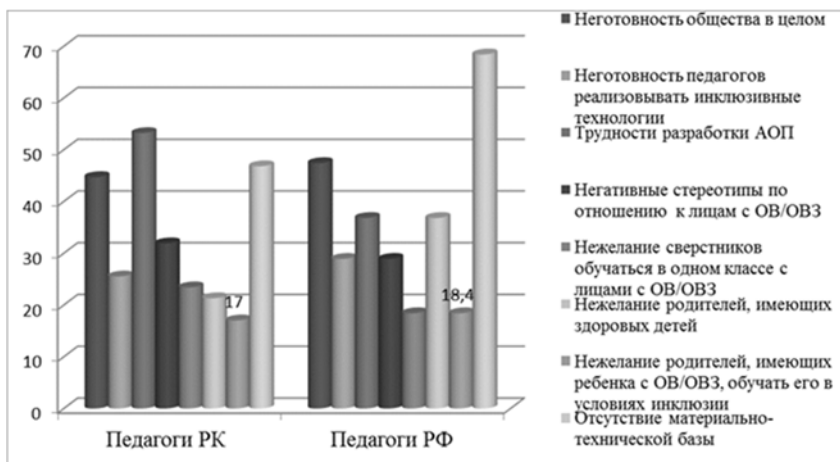


Рис. 1

А вот более 40% педагогов республики отмечают трудности разработки адаптированных программ. По мнению педагогов РФ и РК, как среди нормально развивающихся школьников, так и среди их родителей есть противники инклюзивного обучения. Около 18% учителей отмечают в качестве барьера инклюзии нежелание родителей, имеющих ребенка с ОВЗ / ОВ, обучать его в этих условиях.

В целом отношение к инклюзивному образованию в обеих выборках достаточно положительное. 91% педагогов казахстанских школ и 73% педагогов российских школ идею принятия инклюзии в образовании одобряют. Но при этом есть и негативные мнения, что обнаруживается у 6,4% респондентов РК и у 23,7% учителей РФ.

Оценивая степень своей готовности к работе в условиях инклюзивной школы, педагоги высказывают полярные мнения: от полной готовности (5 баллов) до полной неготовности (1 балл) (рис. 2).

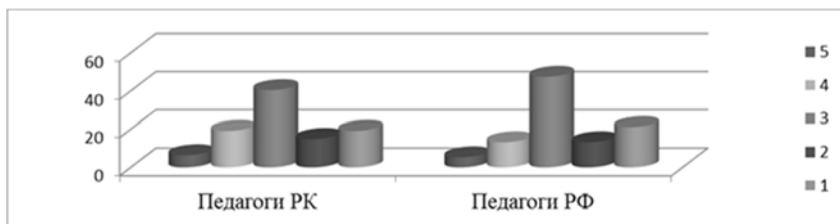


Рис. 2

Радует то, что большинство педагогов в обеих выборках все же отмечают относительную готовность (средний уровень – 3 балла и выше). А вот низкий уровень готовности (1 балл) отметили около 20% педагогов в обеих группах.

Хочется отметить, что у педагогов РК было обнаружено большое число индивидуальных барьеров, связанных со страхами и неуверенностью при обучении лиц с ОВЗ. При этом больше отрицательных сторон в инклюзии в целом видят педагоги российских школ. У респондентов обеих групп в небольшом количестве отмечается недостаток знаний и неготовность педагогов к реализации инклюзивных технологий (25–28%).

Анализ ответов респондентов РФ и РК свидетельствует о принятии идеи инклюзивного образования в целом, о понимании педагогами ценности и социальной значимости происходящих процессов, о признании необходимости включения детей с физическими и психическими отклонениями в общеобразовательные учреждения, о позитивном отношении к лицам с ОВЗ и готовности их обучать в определенных условиях. Однако еще недостаточно устойчивы интересы педагогов к процессу обучения детей с ОВЗ, не удовлетворены их потребности в познании лиц данной категории, остаются не до конца ясными методические вопросы организации обучения школьников этой категории.

Обнаруживаемые общие тенденции в ответах респондентов двух стран определяются общими корнями и традициями, современной гуманистической направленностью, общемировыми социальными процессами и международной нормативно-правовой базой. Специфика же зависит от целого ряда внутренних факторов: менталитета, материальной базы,

политики, выстраиваемой в целом в стране и в каждом образовательном учреждении в частности.

В заключение отметим, что внедрение инклюзии как в Казахстане, так и России сталкивается с социально-психологическими проблемами: трудностями построения инклюзивной культуры в образовательной организации, трудностями формирования безбарьерной психологической среды в обществе; недостаточной готовностью педагога общеобразовательной организации к работе с детьми с ОВЗ разных категорий.

Список литературы

1. Алехина С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алехина, М.А. Алексеева, Е.Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. – 2011. – №1. – С. 83–92.
2. В Казахстане растёт число детей с инвалидностью [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://kursiv.kz/news/obschestvo/2019-04/v-kazakhstane-rastet-chislo-detey-s-invalidnostyu>
3. Королева Ю.А. Мотивационно-ценностный компонент готовности к инклюзивному образованию педагогов республики Ингушетия / Ю.А. Королева, Л.С. Измайлова // Актуальные проблемы теории и практики инклюзивного образования: материалы Международной научно-практической конференции. – Уралск: ЗКТУ, 2016. – С. 212–215.
4. Королева Ю.А. Готовность педагога к работе с обучающимися с ОВЗ как условие успешности инклюзивного процесса (на материале Оренбургского региона) // Вестник ТО-ГИРРО. – 2016. – №1. – С. 296–299.
5. Черномырдина Т.Н. Формирование психологической готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования: автореф. дис. ... канд. психол. наук. 19.00.07. – 26 с.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Белов Александр Геннадьевич

старший преподаватель

ФГКВОУ ВО «Военный учебно-научный центр Сухопутных войск «Общевойсковая ордена Жукова академия Вооружённых Сил Российской Федерации»
г. Москва

Белова Ирина Юрьевна

канд. пед. наук, старший преподаватель

ФГКВОУ ВО «Московское высшее общевойсковое командное орденов Жукова, Ленина и Октябрьской Революции Краснознаменное училище» Министерства обороны РФ
г. Москва

Литинская Елена Александровна

канд. филос. наук, доцент

ФГКВОУ ВО «Московское высшее общевойсковое командное орденов Жукова, Ленина и Октябрьской Революции Краснознаменное училище» Министерства обороны РФ
г. Москва

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОДЕРЖАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ РАБОЧИХ ПРОГРАММ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА» В ВОЕННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ПРИМЕРЕ МОСКОВСКОГО ВЫСШЕГО ОБЩЕВОЙСКОВОГО КОМАНДНОГО УЧИЛИЩА

Аннотация: в статье авторы рассматривают роль физической культуры и спорта в современном обществе, основные пути реализации государственной политики в сфере физической культуры и спорта, проводят анализ проблем, возникающих в ходе реализации рабочих программ по дисциплине «Физическая подготовка» в военном вузе. Особое внимание уделяется выявлению проблем при подготовке военных специалистов, а также поиску основных путей решения выявленных проблем.

Ключевые слова: военное образование, двигательная активность, физическая культура, физические качества, физическая подготовка, самоподготовка, квалификационные требования, личностно-ориентированная направленность, мотивация, военно-прикладные виды спорта, федеральные государственные образовательные стандарты.

Развитие физической культуры и спорта сегодня является одной из приоритетных задач современного российского общества. Об этом

свидетельствует государственная политика в сфере физической культуры и спорта, в частности сейчас идет активное обсуждение Стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации до 2030 года. Согласно проекту данного документа «миссия физической культуры и спорта в Российской Федерации заключается во всестороннем духовном и физическом воспитании граждан страны, формировании идеологии ценности активного образа жизни как основы гармоничного развития личности и устойчивого развития общества, укрепления авторитета государства на международной арене» [8]. Это говорит о том, что физическая культура является важной составляющей формирования личности человека, сохранения и укрепления здоровья, развития потенциальных возможностей каждого человека и военного специалиста в частности.

Важным условием реализации Стратегии является повышение роли физической культуры и спорта в системе образования, в том числе и высшего военного образования. На сегодняшний момент подготовка курсантов в области физической культуры и спорта осуществляется в военных вузах в рамках реализации дисциплины «Физическая подготовка».

Как известно, основой высокой работоспособности является хорошая физическая подготовленность, характеризующаяся уровнем развития основных физических качеств.

В ходе анализа результатов текущей и итоговой аттестации выпускников МВОКУ за последние годы, удалось выделить ряд проблем в ходе освоения курсантами образовательной программы дисциплины «Физическая подготовка», которые могут оцениваться как «актуальные».

Системные проблемы

Одной из основных проблем освоения дисциплины «Физическая подготовка» является большой объем самостоятельного изучения обучающимися учебного материала на протяжении всего периода обучения (самостоятельная подготовка курсантов составляет более 30% зачетных единиц дисциплины). Занятия с преподавателем в основном направлены на получение теоретических знаний, обучение новым двигательным действиям, методическую практику, контроль качества усвоения учебного материала. Развитие основных физических качеств курсантов и отдельных двигательных навыков, происходит преимущественно в ходе других форм физической подготовки и в первую очередь в рамках самостоятельной физической тренировки (самоподготовки), что не всегда является эффективным. Так, например, О.В. Фадеев в статье «Развитие физических качеств у курсантов военных учебных заведений» указывает на то, что опрос среди курсантов первого года обучения показал достаточно высокий уровень теоретических знаний, однако «сами курсанты в силу своей молодости еще не могут самостоятельно в свободную минуту от работы и учебы, посвящать это время для занятия спортом, им не хватает контроля, как это делал тренер или учитель по физической культуре» [11, с. 220].

Следующей проблемой является действующая балловая система оценки физической подготовки (в соответствии с НФП 2009), которая позволяет многим курсантам выполнять высокие «квалификационные уровни» физической подготовленности или просто иметь положительную общую оценку по физической подготовленности, за счет одного-двух преимущественно развитых физических качеств с выполнением соответствующих упражнений. При этом развитие других физических качеств и военно-прикладных

Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры

навыков может значительно отставать, и даже оставаться на не высоком уровне на протяжении всего срока обучения в вузе. Таким образом, применяемая балловая система, применительно к вузу, не в полной мере определяет значимость и необходимость равномерного развития всех основных физических качеств и важнейших прикладных навыков.

Проблемы организационного характера

Актуальной проблемой является недостаточное количество спортивного инвентаря и состояния учебно-материальной базы. Особенно в зимних условиях, когда приходится использовать в основном закрытые залы и помещения. В данных условиях происходит завышение пропускной способности залов, при этом снижается качество и эффективность проведения учебного занятий.

Специфика организации учебного процесса полевых занятий в «учебном центре», также влияет на результаты освоения дисциплины «Физическая подготовка». Дело в том, что одна-две курсантские роты, могут убывать одновременно в учебный центр на несколько недель. Занятия по физической подготовке на этот период не планируются. Все учебное время распределяется на полевые занятия (днем и ночью), несение караульной службы, то есть происходит снижение уровня развития физических качеств. Как известно, высокий уровень развития физических качеств достигается благодаря принципу системности, а в данном случае курсанты на несколько недель прекращают систематические занятия.

Курс лекционных и семинарских занятий по дисциплине «Физическая подготовка» – 30 часов на все период обучения, что явно недостаточно для прочного и емкого усвоения необходимых специальных знаний. Электронной информационной базой по дисциплине «Физическая подготовка» курсанты могут воспользоваться только в специализированном компьютерном классе с ограниченным количеством рабочих мест, а доступ туда, как правило, проблематичен.

Проблемы педагогического характера

Важной проблемой при освоении дисциплины «Физическая подготовка» является то, что многие командиры курсантских подразделений, оценивая успеваемость курсантов, во время самоподготовки сосредотачивают усилия на повышение успеваемости по наиболее «проблемным» дисциплинам, таким как математика, тактика, огневая подготовка и другие. Таким образом, часы, отведенные программой на самоподготовку по дисциплине «Физическая подготовка» практически не используются или используются для подготовки по «проблемным» дисциплинам.

Необходимо также упомянуть проблематику, связанную с профессиональными характеристиками преподавательского состава кафедр физической подготовки. Это часто выражается в отсутствии или недостаточном стремлении у отдельных преподавателей, системно и полноценно проводить учебные занятия. Кроме этого, преподаватели не стремятся реализовывать творческий подход при проведении занятий и зачастую используют устаревшие и скучные методики, то есть не используют весь арсенал личных способностей и педагогического мастерства, для достижения учебно-воспитательных целей.

Еще одной актуальной проблемой является личностная мотивация курсантов. В работах современных авторов, таких как В.Л. Маришук,

В.А. Щеголев, А.Ф. Тараненко, М.Г. Рогов, мотивация рассматривается в качестве одной из основных приоритетных задач военного образования, очевидно, то, что в период обучения у курсантов не достаточно формируются устойчивые мотивы и осознанный интерес к систематическим занятиям физической подготовкой и спортом. На взгляд ведущих специалистов данной научной области, указанная проблема может являться одной из главных в сфере физической подготовки в Вооруженных Силах в целом. Именно поэтому наблюдается некоторое снижение физической подготовленности курсантов старших курсов, которое еще сильнее проявляется в дальнейшем у офицеров младших возрастных групп.

Таким образом, отсутствие или недостаточная мотивация курсантов военных вузов и молодых офицеров, к систематическим занятиям физической подготовкой и спортом, к стремлению овладеть новыми уровнями развития физических качеств и двигательных навыков, видится одной из актуальных проблем реализации дисциплины «Физическая подготовка» в высшей военной школе.

Изучение фактического состояния мотивации курсантов вузов к занятиям физической подготовкой и спортом показывает, что преобладающими в настоящее время являются личные мотивы (получить соответствующую денежную надбавку, иметь красивое тело, укрепить здоровье, организовать свой досуг, благодаря успехам в спорте повысить свой социальный статус и т. п.). Развитие реального интереса курсантов к занятиям физической подготовкой и спортом в настоящее время не совпадает с общепринятыми представлениями, такими как: убеждение о важности уровня физической подготовленности и занятий спортом для успешной профессиональной деятельности, влияние семьи и школы; влияние и пример физически подготовленных товарищей, командиров и начальников.

В процессе обучения курсантов в вузе прослеживается различная динамика значимости мотивов и признаков:

- на первом курсе ведущими являются мотивы прикладной направленности физической подготовки, общественно-значимые и личные мотивы;
- на втором курсе указанные мотивы сохраняют высокое значение при определенном увеличении значимости факторов самовыражения, самодовольствия в коллективе;
- на третьем и четвертом курсе преобладающими являются, как уже сказано, личные мотивы при значительном снижении общественно-значимых мотивов и достижения успехов в спорте, что находит свое отражение и в явной неравномерности развития основных физических качеств и прикладных навыков, одни из которых ярко выражено и обеспечивают общую высокую или достаточную оценку по физической подготовленности, а другие только дополняют общую картину, находясь на среднем или минимально необходимом уровне развития.

Согласно исследованиям в данной области были выделены основные этапы формирования мотивации у курсантов военных вузов. Так, например, К.В. Стоян выделяет следующие этапы формирования мотивации у курсантов к занятиям физической подготовкой и спортом имеет поэтапный характер.

На *первом этапе* (начальной психологической адаптации), стремление к физическому совершенствованию проявляется эпизодически, в первую очередь в результате непосредственного влияния руководителей занятий.

Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры

На *втором этапе* (относительно полной адаптации) происходит осознание курсантами потребности к занятиям физической подготовкой и спортом. Мотивационно-ценностные отношения приобретают более устойчивый характер, мотивы становятся более осознанными.

На *третьем этапе* (становления) потребность к физическому совершенствованию является, как правило, осознанной и наиболее высокой, принятой личностью в качестве мотивов, которые реализуются в поведении и деятельности.

На *заключительном, четвертом этапе* происходит закрепление устойчиво-сформировавшихся мотивов в характере человека и даже возможно превращение их в определенные свойства личности и соответствующую привычку [9]. При этом отдельные направленные мотивы могут утрачивать свою значимость. Как, например: исчезновение стремления к более высокому уровню развития личных физических качеств и спортивных результатов, при достижении кажущегося максимального и достаточного результата – например: выполнение высшего квалификационного уровня физической подготовленности и наличие спортивного разряда – в сознании курсанта может выражаться как: «Дальше развиваться реально как бы некуда, а поддерживать достигнутый уровень, не прилагая излишних физических усилий, вполне возможно».

Общая динамика развития всех физических качеств на этапе становления курсанта, который завершается примерно на третьем курсе, возрастает в начале обучения, но в дальнейшем может иметь различные тенденции.

Динамика некоторого снижения показателей физических качеств «силы» и «быстроты» на старших курсах обучения заметна, но уровень их развития продолжает оставаться на достаточно высоком уровне. В первую очередь это объясняется тем, что личностные мотивации курсантов на заключительном этапе обучения, приобретают некоторую стабильность, профессиональную, субъективную направленность. То есть курсанты старших курсов в своем большинстве, достигли показателей развития этих качеств, которые в том числе обеспечивают для них возможность получения соответствующих дополнительных денежных выплат, многие выполнили спортивные разряды по военно-прикладным видам спорта, прочие убедились, что за оставшееся время обучения уже не смогут повысить свое спортивное мастерство.

В таких условиях упражнения силовой направленности остаются более доступными, привлекательными своей динамичностью и разнообразием, возможностью находить время и заниматься рядом с местами основного пребывания (это спортивные уголки, спортивные городки, тренажерные залы). По средствам эффекта переноса, в результате комплексной силовой тренировки, косвенно поддерживаются и другие физические качества, а в первую очередь «быстрота». Таким образом, достаточные и стабильные результаты по упражнениям, характеризующим одно–два основных физических качества, позволяют курсантам иметь результаты, которые они считают достаточными в соответствии с личностными целевыми установками и потребностями.

Динамика изменений в развитии качества «выносливость» на старших курсах обучения, более значительна и определяется видимой тенденцией к снижению результатов, хотя за последний год средние показатели

«выносливости» несколько увеличились. Общее снижение показателей выносливости может быть связано с различными причинами, такими как: увеличение на старших курсах обучения количества и продолжительности учебных мероприятий другой направленности, а также смещение акцента мотивированности с приоритета учебных задач на личные устремления и т. д.

Анализ динамики уровня развития «ловкости» и военно-прикладных навыков, показывает определенную схожесть изменения показателей курсантов. Равномерное повышение показателей от первого к третьему курсу, дальнейшую стабилизацию результатов со снижением на последнем курсе обучения. Это характеризуется отчасти уже озвученными особенностями протекания учебно-воспитательного процесса на старших курсах. Необходимо отметить, что основными упражнениями для проверки показателей «ловкости» использовались упражнения на гимнастических снарядах, а военно-прикладные навыки проверялись по упражнениям: №32 ОКУ на ЕПП, №48 маршбросок на 5 км, №52 метание гранаты.

Предполагаемые направления решения выявленных проблем:

- скоординировать направленность и усилить контроль за проведением тематической самостоятельной работы курсантов, повысить ответственность командиров подразделений за проведение всех форм физической подготовки с курсантами;

- проработать возможность применения комплексной системы оценки физической подготовки курсантов вузов, когда бы оценивался уровень физической подготовленности (согласно НФП 2009) и качество освоения учебной программы, где отдельная оценка выставлялась бы за каждое упражнение, из которых складывается общая оценка за зачет (экзамен), возможно и с акцентом на профессионально более значимое качество. Это позволило бы обеспечить более равномерное развитие основных физических качеств и военно-прикладных навыков в интересах будущей профессиональной деятельности.

- рассмотреть возможность проведения, разработать и предложить содержание совместной комплексной формы обучения курсантов вузов Сухопутных войск, проводимой в полевых условиях учебных центров, во взаимодействии с основными кафедрами, в форме специальной комплексной физической задачи, представляющей многоэтапное комплексное занятие (продолжительностью от 4 до 6 учебных часов), где базовыми являлись бы упражнения и приемы физической подготовки, с включением отдельных специальных упражнений и действий (нормативов) из разделов огневой подготовки, тактико-специальной подготовки, проводимой на фоне тематической тактической обстановки, с возможным применением имитационных средств, с использованием средств *боевой* экипировки и *индивидуальной* бронезащиты (либо с их *весовым* эквивалентом).

- организовать работу, направленную на усиление психолого-педагогических воздействий со стороны преподавателей, для повышения положительной мотивации курсантов к занятиям физической подготовкой;

- в целях решения проблем повышения мотивации курсантов к занятиям физической подготовкой и спортом, осознанию ими профессиональной необходимости всестороннего и систематического развития личных физических качеств и военно-прикладных навыков, поддержания их на высоком уровне, определить и применять в преподавательской деятельности меры целенаправленного психолого-педагогического воздействия, направленные на формирование ценностной мотивации и

Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры

ответственности за качество личных результатов в учебной и вне учебной физкультурно-спортивной деятельности (т.е. стимулирование волевой активности будущих офицеров в данной сфере, создание ценностных ситуаций переживания соответствующего успеха). При планировании занятий, преподавателям кафедры физической подготовки и спорта, психолого-педагогические воздействия предусматривать в качестве учебных, методических и воспитательных целей, направленных на формирование мотивации к занятиям физической подготовкой и спортом;

– систематически вести отбор педагогических кадров способных работать *именно* в современных условиях *высшей военной школы*.

Таким образом, необходимо учесть вышеуказанные проблемные вопросы до начала реализации в вузах основных образовательных программ на основе модернизированных Федеральных Государственных образовательных стандартов (поколения 3 ++).

Список литературы

1. Богуславский В.В. Мотивация учебной деятельности курсантов военно-учебных заведений. – М., 2001. – 20 с.
2. Виленский М.Я. Технологическое обеспечение формирования мотивационно-ценностного компонента физической культуры у студента в высшей школе / М.Я. Виленский, О.Ю. Масалова // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2012. – №5. – С. 45–53.
3. Гуцуляк А.А. Формирование мотивационно-ценностного отношения курсантов вуза силового ведомства к физическому совершенствованию // Ученые записки. – 2009. – №8 (54). – С. 35–39.
4. Марищук В.Л. Психологические основы формирования профессионально значимых качеств: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Л: МГУ, 1982. – 32 с.
5. Марищук В.Л. Вопросы формирования ценностей у студентов на занятиях физической культурой: методические рекомендации. – Смоленск: Изд-во СГИФК, 1989. – 44 с.
6. Маслоу А. Мотивация и личность / пер. с англ. А.М. Татлыбаевой. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
7. Рогов М.Г. Ценности и мотивы личности в системе непрерывного профессионального образования: дис. ... д-ра псих. наук: 19.00.05. – Казань, 1999. – 347 с.
8. Стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации до 2030 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://minsport.gov.ru/2020/docs> (дата обращения: 06.09.2020).
9. Стоян К.В. Формирование мотивации физической подготовки у курсантов военных вузов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Краснодар, 2002. – 249 с.
10. Тараненко А.Ф. Формирование мотивации к занятиям физическими упражнениями в зависимости от профессиональной ориентации: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Малаховка. 1992. – 23 с.
11. Фадеев О.В. Развитие физических качеств у курсантов военных учебных заведений // Молодой ученый. – 2011. – №12 (35). – Т. 2. – С. 220–221.
12. Федулов Б.А. Личностно-профессиональное развитие курсантов военно-учебных заведений (аксиологический подход): дис. ... д-ра пед. наук. – Барнаул, 2000. – 382 с.
13. Щеголев В.А. Воспитание и сплочение воинских коллективов в процессе физкультурно-спортивной деятельности: дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1991. – 418 с.

Завершинская Ирина Игоревна
преподаватель

Каиштанова Инна Ивановна
старший преподаватель

Кленникова Татьяна Васильевна
старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Воронежский государственный
медицинский университет им. Н.Н. Бурденко»
Минздрава России
г. Воронеж, Воронежская область

ОСНОВЫ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ФИЗКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ МЕДИКОВ

***Аннотация:** в статье раскрываются основные направления физического образования студентов, которые направлены на совершенствование и формирование физических навыков с учетом развития индивидуальных способностей обучающихся.*

***Ключевые слова:** физическое образование, студенты, обучающиеся, дифференцированное содержание образования.*

Общее образование по дисциплине физическая культура и спорт для студентов медицинских вузов является обязательным компонентом образовательной деятельности и отражает главные цели и задачи физического воспитания.

В медицинских вузах физическое воспитание представлено как один из важных компонентов формирования общей культуры студентов, а также для гармоничного развития личности обучающегося [2].

Образование по физической культуре есть целенаправленное формирование студента для того, чтобы достигнуть, совершенства учитывая личные способности и потребности занимающегося. Целью физического воспитания является повышение эффективности учебного процесса и осознание студентами ценностей физической культуры для гармоничного развития, будущего специалиста. Концептуальные разграничения физкультурного образования в медицинском вузе делает свой акцент на:

- возможности и способности обучающихся;
- подбираются меры индивидуальных физических нагрузок в зависимости от физической подготовленности студента, а также учитываются индивидуальные особенности в отношении состояния здоровья;
- оптимальное использование возможностей вариативного компонента, содержания физкультурного образования при выполнении требований государственного образовательного стандарта;
- с целью подготовки специалиста уделяется особое внимание образовательной направленности проведения практических занятий по дисциплине «Физическая культура и спорт»;
- рейтинговая система оценок обучающихся в конце каждого семестра для упрощения аттестации студента;
- гуманистический подход педагогов по отношению к студентам.

Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры

Разбор содержания дифференциации образования по физической культуре студентов на основе учета их подготовленности к обучению, будут способствовать увеличению эффективности по сравнению с плановым преподаванием данного предмета [1].

На основе Федеральной программы для реализации изложенных концептуальных положений в системе высшего образования разработана программа дифференцированного образования по физической культуре. Содержание программы дифференцированного образования по дисциплине «Физическая культура и спорт» содержит два компонента базовый и вариативный. По мере освоения программы базовый компонент уменьшается, а вариативный возрастает. Весь изучаемый материал базового компонента соответствует требованиям Государственного образовательного стандарта к обязательному минимуму и уровню подготовки будущего специалиста. Базовый компонент включает в себя следующие модули:

- общекультурная подготовка будущего медика;
- здоровый образ жизни и гигиенические основы физической культуры;
- дисциплина «Физическая культура и спорт» как компонент общепервокурсников.
- Учебный материал вариативного компонента учитывает физическую подготовку и способности обучающегося, обеспечивая взаимосвязь мотивационных и инструментальных составляющих физкультурной деятельности, раскрытие способностей, включая следующие модули:
 - самообразование по предмету и самосовершенствование;
 - уделять не малое значение особенностям занятий избранного вида спорта;
 - физическая подготовка студентов с акцентом на будущую профессиональную деятельность каждый модуль соответствует модульной единице и реализуется через следующие разделы: теоретический, практический, учебно-тренировочный и контрольный.

Образовательный уровень обучающихся реализуется при выполнении физических упражнений, развитие физических качеств, приобретение знаний и умений об изучаемой дисциплине. Предмет физическая культура в медицинском вузе является очень сложным и многофункциональным психофизиологическим процессом, особенно в тех условиях, когда обучающиеся недостаточно уделяли внимание физической культуре [4].

В процессе занятий физическая культура позволяет ориентировать студентов на осознанное, значимое освоение предмета. Практическая деятельность дает возможность проявить себя в каком-либо виде спорта, а также самостоятельно использовать средства и методы приобретенных знаний и умений. Обучающийся способен саморегулироваться, самоактуализироваться, что формирует способность к рефлексии, контроль над своими чувствами и эмоциями, осознание необходимости заниматься физической деятельностью, поиск новых взаимоотношений с другими студентами интеллектуальная независимость.

Исходя из возможностей вуза и интересов обучающихся строиться учебно-тренировочный раздел. Практические занятия проводятся с учетом медицинской группы студента. В медицинском вузе обучающиеся по дисциплине «Физическая культура и спорт» делятся на три медицинские

группы: основная, подготовительная и специально-медицинская группа. Разделение по группам позволяет всему контингенту студентов освоить программу, выбранную для курса обучения.

Дифференцированное образование по физической культуре – это способ реализации образовательной программы с использованием средств, методов, форм, что обеспечивает эффективность достижения цели.

Дифференцированное образование по физической культуре предлагает три ступени:

1) внешняя профильная – делается акцент на интерес обучающихся по группам;

2) внутренняя профильная – в этой ступени внимание уделяется самосовершенствованию студентов;

3) внутренняя уровневая – позволяет выделить три группы согласно уровню физической подготовленности, работоспособности, а также учитывая состояние здоровья студента.

Раздел учебных планов и программ называется дифференциацией обучения, а организация учебного процесса, при котором выбор способов, приемов, темпа обучения учитывается с индивидуальными способностями обучающихся и называется – личностно-ориентированным обучением. Исходя из большого опыта работы в медицинском вузе, используют разнообразные формы занятий физическими упражнениями. На занятиях учебным группам предлагают единые задания, тем самым дифференцируя обучающихся, приучая их к самостоятельности, не отклоняясь от учебного материала. Разные учебные группы не получают при этом разные задания, все выполняют одно и то же, но часть студентов выполняет упражнения под руководством специалиста, а другая часть самостоятельно.

По объему учебного материала дифференциация заданий для студентов, которые имеют хорошую физическую подготовку дает возможность выполнить основные задания и дополнительные. Для обучающихся имеющих слабую физическую подготовку увеличиваются сроки усвоения учебного материала. Трудные или творческие задания предлагаются для дополнительных заданий, а также для формирования профессиональных навыков. Организация и проведение вне учебных мероприятий таких как «День Первокурсника», «А ну-ка, парни!», «А ну-ка, девушки!» и других, формируют у студентов интерес к предмету, дает возможность получать положительные компенсации, эмоциональную разгрузку. Спортивно-массовые мероприятия с применением творческих, профориентационных игровых технологий, представляют собой огромный воспитательный потенциал и позволяют использовать системный подход для достижения основных целей и задач физического воспитания, будущих врачей в их профессиональном самоопределении [3].

Дифференциация физкультурного образования студентов в медицинском вузе требует дальнейшего изучения. Прослеживается положительная мотивация у студентов и овладение знаниями и навыками, согласно требованиям государственного стандарта. Наличие учебно-методической базы также требует дальнейшего совершенствования.

Список литературы

1. Дианов Д.В. Физическая культура. Педагогические основы отношения к здоровью / Д.В. Дианов, Е.А. Радугина. – М.: КноРус, 2012. – 184 с.
2. Барчуков И.С. Физическая культура: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования / под общ. ред. Н.Н. Маликова. – М.: ИЦ Академия, 2013. – 528 с.

Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры

3. Есеев Ю.И. Физическая культура: учебное пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2012. – 444 с.

4. Конник Г.А. Современные тенденции организации физического воспитания студентов / Г.А. Конник, В.А. Темченко, Т.Е. Усова // Физическое воспитание студентов творческих специальностей. – 2009. №4. – С. 68–73.

Кузьменко Александр Игоревич

специалист отдела по связям с общественностью

Чернышенко Юрий Константинович

д-р пед. наук, советник при ректорате

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет
физической культуры, спорта и туризма»
г. Краснодар, Краснодарский край

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ОПРЕДЕЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ СОБСТВЕННО-БИОЛОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ЛИЧНОСТНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РАЗЛИЧНЫХ ПОЛОВОЗРАСТНЫХ ГРУПП ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в ходе многолетней аналитической работы выявлены основные подходы к проблеме содержательного наполнения собственно-биологического компонента личностной физической культуры детей дошкольного возраста. Установлены различия в понимании сущности личностной физической культуры дошкольников в интерпретации различных авторов. Определены три основных детерминанты, обуславливающие содержание собственно-биологического компонента личностной физической культуры: нормативные документы, комплексные и парциальные программы, содержание эффективных экспериментальных моделей, технологий и методик и представлена их характеристика.

Методы исследования: анализ научно-методической литературы; метод экспертных оценок; проектирование; аналитико-логический метод.

Основными результатами исследования является научно-обоснованная интерпретация основных теоретико-технологических подходов к определению содержания собственно-биологического компонента личностной физической культуры детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: личностная физическая культура, дети дошкольного возраста, собственно-биологический компонент, базовые формы физкультурно-спортивной работы, новые формы физкультурно-спортивной работы, дошкольные образовательные организации.

Результаты анализа особенностей структурного построения личностной физической культуры свидетельствуют об идентичности мнений ученых и специалистов-практиков по вопросу о составе сущностных компонентов этого индивидуального феномена, в котором важнейшую роль играет собственно-биологическая составляющая [7, с. 155–167; 8, с. 147–171].

В научно-методических публикациях содержатся некоторые терминологические различия в обозначении структурных компонентов личностной физической культуры. При этом по данному вопросу следует отметить две позиции.

В соответствии с первой ряд специалистов считает, что их следует позиционировать как интеллектуальный, социально-психологический (мотивационно-потребностный) и собственно-биологический компоненты [8, с. 91–121].

В соответствии со второй базовые компоненты личностной физической культуры позиционируются как операциональный, мотивационно-ценностный и деятельностный [7, с. 66–78]. В этом случае состав частных составляющих базовых компонентов несколько отличается от первой позиции по следующим параметрам:

- уровень знаний занимающихся физкультурно-спортивной деятельностью по основам ее закономерностей и принципов относится к мотивационно-ценностному компоненту;

- содержание операционального компонента составляют показатели уровня сформированности двигательных умений и навыков, параметров физического развития, физической подготовленности и состояния здоровья.

В своем исследовании мы ориентируемся на первую позицию специалистов по следующим основным, доказанным во многих исследованиях аргументам:

- педагогические воздействия в рамках формирования собственно-биологического компонента, имеющие преимущественное развивающее методологическое значение в связи с личностным становлением детей дошкольного возраста в онтогенезе средствами физической и двигательной;

- возможность использования значительного количества моделей, технологий и методик из смежных областей научного знания, определяющая целесообразность их интегрирования в целях комплексного развития личности детей дошкольного возраста;

- системное и систематическое использование физических и двигательных заданий, пользующихся значительными предпочтениями у детей дошкольного возраста, по сравнению с другими средствами образования, обучения;

- возможность учета количественных и качественных параметров, характеризующих половозрастные особенности дошкольников;

- комплексное воздействие в процессе формирования собственно-биологического компонента личностной физической культуры на физическое, двигательное, социальное и психическое здоровье и развитие детей;

- реальная ассоциация собственно-биологических и социально-общественных факторов, определяющих возможность индивидуально-приемлемого и природосообразного развития;

- исторически сложившиеся титульные составляющие собственно-биологического компонента личностной физической культуры человека – физические и двигательные качества, которые у большинства занимающихся физкультурно-спортивной деятельностью ассоциируются с основными итоговыми.

Изучение программно-нормативных и иных документов и публикаций позволяет выделить три основания для определения содержания

Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры

собственно-биологического компонента личностной физической культуры детей дошкольного возраста [1, с. 19–22; 4, с. 26–31]:

1. Нормативные документы, аккумулирующие состав требований к организации и содержанию дошкольного образования, обязательных к учету и исполнению различными категориями специалистов ДОО.

2. Комплексные и парциальные программы, характеризующие различные аспекты процесса физического воспитания в ДОО.

3. Содержание эффективных экспериментальных моделей, технологий и методик, теоретически и эмпирически обоснованных в связи с совершенствованием процесса формирования и развития личностной физической культуры детей дошкольного возраста.

Основным нормативным документом, во многом обуславливающим содержание и состав используемых в ходе формирования и развития собственно-биологического компонента личностной физической культуры детей средств, является Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (2013) [6].

Как уже отмечалось, Госстандарт содержит, прежде всего, состав требований к основным организационным, проектным, идеологическим и другим важнейшим аспектам государственной системы дошкольного образования. Конкретных рекомендаций по вопросу перечня используемых средств физического воспитания в этом документе нет, но, по нашему мнению, целый ряд представленных в нем положений является косвенным указанием по решению данной проблемы, что также подтверждается мнением ряда специалистов. К основным положениям Госстандарта в связи с составом используемых в процессе физического воспитания средств относятся принципы организации дошкольного образования, в том числе:

- поддержка разнообразия детства, что предполагает отсутствие однообразия и монотонности применяемых средств;

- сохранение уникальности и самоценности каждого возрастного периода формирования и развития ребенка, обусловленного при выборе средств физического воспитания учетом половозрастных и индивидуальных особенностей дошкольников;

- предоставление права ребенку выбора интересных для него средств физического воспитания в ходе его предметной деятельности в развивающей физкультурно-спортивной среде;

- создание элементов развивающей физкультурно-спортивной среды в условиях семейного воспитания;

- преимущественное использование игровых форм и средств физического воспитания в ДОО с элементами познавательной, исследовательской и творческой деятельности, комплексно влияющей на развитие физической, двигательной, психической и эмоционально-волевой сферы детей дошкольного возраста;

- интеграция процессов обучения и воспитания вне зависимости от области образовательной деятельности как неофициальное признание возможностей средств физической и двигательной активности в контексте комплексного развития личности детей.

Изучение Госстандарта позволило выявить ряд имеющихся негативных факторов, которые отражены в нем в связи с характеристикой образовательной области «Физическое развитие»:

- отсутствие в проективной части задачи формирования личностной физической культуры дошкольников;
- вызывает вопросы положение о целесообразности развития только координации и гибкости, а не полного состава основных физических качеств, включая силу, быстроту и выносливость;
- непонимание авторами Госстандарта роли процесса физического воспитания в ДОО в контексте психического, эмоционально-волевого и морально-нравственного формирования дошкольников средствами физкультурно-спортивной физической и двигательной активности;
- акцентируя внимание на вопросах организации и содержания педагогического мониторинга, авторы Госстандарта основное внимание уделяют его психологической составляющей, не иницируя при этом целесообразность оценки состояний дошкольников в процессе физического воспитания.

Несмотря на наличие целого ряда недостатков, Госстандарт по своим сущностным характеристикам является позитивным фактором, обеспечивающим последовательное развитие государственной системы дошкольного образования.

Рассматривая содержание примерных программ обучения и воспитания в ДОО, необходимо отметить следующие их общие компоненты, интегративно определяющие состав используемых в процессе физического воспитания средств физкультурно-спортивной деятельности: соответствие их структуры общим требованиям, сформулированным в Госстандарте дошкольного образования; высокий уровень корреляции их содержания с тематикой представленных в Госстандарте образовательных областей; значительный перечень опубликованных дополнительных организационных, содержательно-технологических и контрольно-учетных методических рекомендаций по реализации примерных программ, облегчающих эту работу в первую очередь для начинающих педагогов, не имеющих большой стаж профессиональной деятельности; возможность дидактически оправданного совмещения учебного материала примерных и парциальных программ.

Результаты изучения содержания примерных программ обучения и воспитания в ДОО в части физического воспитания детей дошкольного возраста позволяют выделить следующие основные средства физкультурно-спортивной деятельности, используемые в данном процессе:

1. Теоретический учебный материал, который компилируется из следующих источников:

- образовательно-просветительская тематика из программных учебных областей «Здоровье», «Безопасность», «Физическая культура»;
- теоретическая учебная информация, получившая широкое распространение в практике физического воспитания в ДОО на основе рекомендаций, представленных в фундаментальных трудах ученых.

2. Средства физического воспитания практического характера, являющиеся фактологической основой физкультурно-спортивной деятельности детей в ходе организации и проведения основных форм физического воспитания в ДОО в том числе [2, с. 19–22; 5 с. 171–205]:

- строевые (порядковые) упражнения;

Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры

– общеразвивающие упражнения (ОРУ), включая следующие их разновидности: ОРУ на месте и в движении; ОРУ, выполняемые индивидуально, в парах, тройках, четверках, подгруппой, группой; ОРУ, выполняемые с различными предметами (гимнастической палкой, мячами, скакалкой) из исходного положения стоя, сидя и лежа.

3. Базовые средства физкультурно-спортивной деятельности, дифференцированные по следующим содержательно-технологическим основаниям:

а) преимущественное влияние на физические и моторные качества дошкольников, необходимые для целенаправленного развития основных движений (ходьба, бег, прыжки, метания, лазание);

б) элементы программных спортивных игр;

в) элементы разновидностей спортивной деятельности (лыжный, конькобежный, велосипедный спорт, плавание, катание на санках и самокатах, синхронное плавание, гимнастика, индивидуальная и парно-групповая акробатика);

4. Подвижные игры как особая форма и средство физического воспитания детей дошкольного возраста с целью возможности их использования в контексте развития качеств и свойств дошкольников:

а) преимущественного влияния на определенные личностные характеристики детей (психические процессы, физические и двигательные качества, эмоционально-волевые свойства и т. д.);

б) комплексного воздействия на процессы формирования и развития качеств и свойств воспитанников ДОО;

в) учета возрастных, а в некоторых случаях и половых особенностей детей;

г) регулирование нагрузочных параметров физической и двигательной активности дошкольников.

Существенной составляющей состава средств процесса физического воспитания являются элементы видов физической и двигательной активности, культивируемых в спортивных секциях ДОО. При этом их содержание, с одной стороны, обусловлено соответствующими программами и стандартами спортивной подготовки, а с другой – творческим осмыслением специалистами ДОО многочисленных традиций и наследия процесса физического воспитания различных половозрастных и этнонациональных групп в нашем случае детей дошкольного возраста.

В зависимости от материально-технических и кадровых условий в настоящее время наибольшей популярностью пользуются следующие виды секционной спортивной деятельности: физкультурно-спортивные средства на воде (плавание, аквааэробика, синхронное плавание); виды различных, в том числе восточных, как правило, бесконтактных единоборств; виды спортивных игр; спортивные виды гимнастики, художественной гимнастики, индивидуальной и парно-групповой акробатики.

В научно-методической литературе за последнее время появились данные о возвращении в состав средств физического воспитания в ДОО так называемых дворовых видов физической и двигательной активности, включающих разновидности прыжков со скакалкой и через резинку, школа мяча, игра в «классики» и др.

Особую роль в системе физического воспитания в ДОО играют результаты пока еще немногочисленных исследований, в рамках которых обобщается целесообразность и эффективность использования этнонациональных средств в связи с повышением уровня физкультурной подготовленности дошкольников. Значение этих этнонациональных средств для системы физического воспитания дошкольников обусловлено следующими аргументами [3, с. 35–39]:

1) формирование у детей мотивации к личностному физическому и двигательному развитию на основе их интереса к этнонациональным средствам;

2) сохранение и преумножение традиций этнонациональных методик физического воспитания детей;

3) пополнение фонда используемых средств физкультурной подготовки дошкольников самобытными физическими упражнениями, подвижными и логическими играми, праздниками, обрядовыми церемониями, военизированными упражнениями;

4) расширение терминологической базы процесса физического воспитания на основе лингвистического формирования физкультурно-спортивных понятий, применяемых в процессе физического воспитания детей посредством преимущественного использования этнонациональных физических упражнений и двигательных заданий.

Относительно новым подходом к модернизации содержания процесса физического воспитания в ДОО является его насыщение средствами, повышающими уровень интеллектуальной деятельности и творческой активности детей дошкольного возраста, к основным из которых относятся тематические соревнования и физкультурно-спортивные праздники, викторины, театрализованные представления и конкурсы с тематикой, отражающей основные аспекты физической культуры и спорта. Их включение в содержание процесса физического воспитания в ДОО обеспечивает:

- существенное повышение уровня культурологической направленности педагогических воздействий с целью формирования личности дошкольников средствами физкультурно-спортивной деятельности;

- значительную интенсификацию процесса формирования интеллектуального компонента личностной физической культуры ребенка на основе увеличения объема его знаний по проблемам физической культуры и спорта;

- доказанное во многих исследованиях реальное стимулирование их интереса к различным средствам и формам физкультурного воспитания в ДОО.

В связи с проблемой определения содержания собственно-биологического компонента личностной физической культуры детей дошкольного возраста целесообразно охарактеризовать основные формы процесса физического воспитания, во многом определяющие состав используемых средств.

Традиционно, и это оправдано многолетним опытом организации физического воспитания в ДОО, к базовым формам физического воспитания в ДОО относят:

- физкультурные занятия как основная форма физического воспитания, в рамках которых решаются основные задачи данного процесса;

Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры

– утренняя гигиеническая гимнастика, в ходе которой решаются частные задачи физического воспитания детей, в том числе образовательные, оздоровительные и социально-психологические;

– физкультурные минутки, обеспечивающие снижение уровня умственных и психоэмоциональных нагрузок в процессе общеобразовательной подготовки;

– физкультурные праздники как итоговая форма определения эффективности процесса физического воспитания в годичном учебно-воспитательном цикле;

– физкультурные досуги, способствующие решению социально-психологических задач физического воспитания дошкольников, а также общей образованности детей.

Необходимо отметить тенденцию разработки новых форм организации физкультурно-спортивной работы в ДОО, имеющих комплексный характер, которые интегрируют мероприятия с участием детей, их родителей и педагогов. В ходе их совместной работы решаются следующие основные задачи:

1) активизация и повышение качества семейных отношений;

2) стимулирование творческого потенциала различных категорий специалистов ДОО;

3) совершенствование методического обеспечения процесса физического воспитания;

4) существенное повышение уровня культурологической и развивающей работы с дошкольниками;

5) формирование чувства коллективизма в ходе совместной работы дошкольников, а также детей, родителей и педагогов;

6) качественное стимулирование всех видов физкультурно-спортивной деятельности всех участников учебно-воспитательного процесса.

Таким образом, в ходе аналитической работы установлены особенности и современные тенденции использования средств физической культуры и спорта в связи с формированием и развитием собственно-биологического компонента личностной физической культуры дошкольников.

Список литературы

1. Бальсевич В.К. Спортивно-ориентированное физическое воспитание: образовательный и социальный аспекты / В.К. Бальсевич, Л.И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. – 2003. – №5. – С. 19–22.

2. Бальсевич В.К. Онтокинезиология человека. – М.: Теория и практика физической культуры, 2000. – 275 с.

3. Дворкина Н.И. Система формирования базовой личностной физической культуры ребенка на этапах дошкольного онтогенеза: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Майкоп, 2015. – 46 с.

4. Демидова Е.В. Педагогическая система направленного становления личности детей 3–10 лет средствами физической культуры в условиях прогимназии: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. – Краснодар, 2004. – 48 с.

5. Демидова Е.В. Программа спортивно-ориентированного физического воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста «Вечное движение» / Е.В. Демидова, А.И. Демидова, И.В. Румянцева [и др.]; под ред. Е.В. Демидовой. – Краснодар: Экоинвест, 2011. – 246 с.

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. Чермит К.Д. Теория и методика физической культуры. Опорные схемы: учеб. пособие. – М.: Советский спорт, 2005. – 270 с.

8. Чернышенко Ю.К. Научно-педагогические основания инновационных направлений в системе физического воспитания детей дошкольного возраста: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. – Краснодар, 1998. – 537 с.

Набойченко Евгения Сергеевна

д-р психол. наук, профессор

Носкова Марина Владимировна

канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Уральский государственный
медицинский университет» Минздрава России
г. Екатеринбург, Свердловская область

КОМПОНЕНТНАЯ МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ СПОРТСМЕНА КАК ОСНОВА УСПЕШНОСТИ В СПОРТИВНЫХ ДОСТИЖЕНИЯХ

***Аннотация:** спортивная деятельность осуществляется на основе совокупности профессионально-важных качеств спортсмена. В статье показаны определения и подходы разных авторов на понятие «профессионально-важные качества». Авторами представлена модель компонентов профессионально-важных качеств в спортивной деятельности, а также качества спортсменов, влияющие на успешность в спортивных достижениях.*

***Ключевые слова:** спорт высших достижений, спортсмен, профессионально-важные качества.*

Актуальность проблемы формирования профессионально-важных качеств у спортсменов приобретает большую значимость в современном спорте. Обусловлено это тем, что современный спорт находится в постоянно изменяющихся условиях:

- обновляется нормативно-правовая база;
- меняются подходы в подготовке спортсмена;
- психолого-педагогические условия;
- педагогические технологии в работе со спортсменами;
- предъявляются высокие требования не только к физической спортивной

подготовке спортсмена на этапе начальной подготовки, тренировочном этапе, этапе совершенствования спортивного мастерства, этапе высшего спортивного мастерства, но и к самой личности спортсмена.

Все вышеперечисленные условия аккумулируют индивидуально-личностные психологические особенности спортсмена, его способностей, задатков.

Влияние психолого-педагогических факторов на успешность в спорте представлено в отечественных и зарубежных научных трудах (Т.О. Гордеева, Е.П. Ильин, П.А. Рудик, Г. Ридер, Р. Сингер).

В свою очередь, спортивная успешность определяется сформированностью у спортсмена профессионально-важных качеств. Обзор психолого-педагогических исследований показывают, что успешность в спортивных достижениях сопряжена с индивидуально-психологическими особенностями личности спортсмена, поэтому одной из ключевых задач при спортивной подготовке является формирование профессионально-важных качеств.

Опубликованы фундаментальные труды, в которых освещены важнейшие теоретические проблемы и представлены взгляды к подходам определения профессионально-важных качеств (А.А. Деркач, Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Е.А. Климов, Н.Н. Обозов, В.Д. Шадриков и др.).

Так, по мнению В.Д. Шадрикова, профессионально-важные качества – это индивидуальные качества субъекта труда, влияющие на эффективность профессиональной деятельности [1]. Профессионально-значимые качества рассматривают через призму индивидуально-психологических свойств (перцептивные, мыслительные, эмоциональные) и отношения личности (к себе, деятельности, другим людям) [2]. А.А. Деркач, рассматривая ключевые понятия, отмечает разделение профессионально-важных качеств и профессионально-значимых качеств. Профессионально-важные качества он описывал качества, определяющие влияние на эффективность решения задач профессиональной деятельности, а профессионально-значимые характеризовал как качества, которые влияют на результативность задач профессионального развития [3].

Как отмечает А.К. Маркова, профессионально-важные качества – это качества, желательные для эффективного выполнения профессиональной деятельности, роста, преодоления экстремальных ситуаций, возникающих в процессе деятельности. К профессионально-важным качествам она относил эмоциональную, волевую и мотивационную сферу: эмоции, психические состояния, удовлетворенность трудом, его процессом, мотивы, цели, интересы, отношения, профессиональные способности, профессиональная обучаемость, самосознание, самооценка, профессиональное приятие и др. [4].

Изучение работ по проблеме профессионально-важных качеств личности, позволили выделить их компонентную основу в спортивной деятельности (рис. 1). Рассмотрим их подробнее.

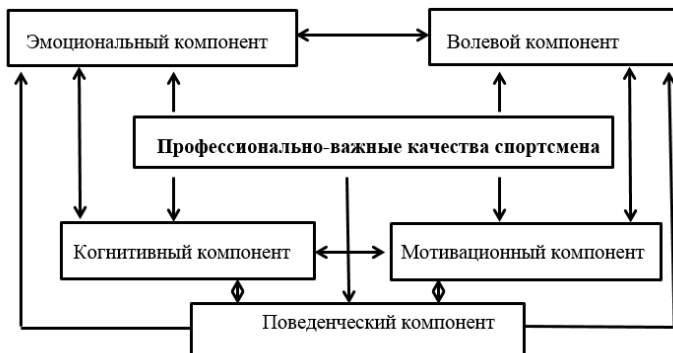


Рис. 1. Компонентная модель профессионально-важных качеств в спортивной деятельности

Эмоциональный компонент характеризует эмоциональные состояния, определяет уровень реакции спортсмена в процессе спортивной подготовки, реакцию на победу или поражение. Психические состояния могут быть, с одной стороны, стенические, а, с другой – астенические. Возможность контролировать свое психологическое состояние способствует сохранению психической устойчивости [5].

На этапах спортивной деятельности у спортсмена могут наблюдаться сильные эмоциональные переживания, их динамичность, резкие переходы эмоций. Это может быть связано с преодолением различных факторов: утомления при подготовке к соревнованиям; страха, боязни в период подготовки к соревнованиям, а также на самих соревнованиях; неуверенности в участии первых соревнований или участие в соревнованиях высокого ранга; психических нагрузок, напряженности, боязнь и др.

Волевой компонент представляет собой сознательное управление спортсменом своей деятельностью, проявление волевого усилия. Волевая регуляция компенсирует слабые места эмоционального компонента. Волевое поведение выступает как источник положительных эмоций, а также мобилизует ресурсы спортсмена. К волевым качествам относят решительность, смелость, дисциплинированность, целеустремленность, настойчивость, организованность, выдержка, сила воли спортсмена.

Мотивационный компонент характеризуется мотивами, побуждением спортсмена, его увлеченностью, получением удовольствия, преодолением препятствий. Мотивы спортивной деятельности многообразны и имеют динамические отличия, в зависимости от продолжительности по времени занятий спортом. Говоря о мотивационных профессионально-важных качествах спортсмена, стоит выделить потребность к самоактуализации, достижению спортивных результатов, проявление интереса. Эти качества зависят от локус-контроля, уровень притязания спортсмена, аффилиация и др.

Рассматривая когнитивный компонент, можно сказать, что это ядро структуры личности спортсмена. Высокий уровень формирования познавательных процессов способствуют быстрой реакции на решение проблемы или ситуации. Профессионально-важными качествами в

Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры

когнитивном компоненте являются наблюдательность, внимательность, концентрация, двигательная память, пространственное воображение, умение анализировать.

Поведенческий компонент представляет такие качества как: гибкость и адекватность поведения, способность быстро принимать нестандартные решения, терпимость к фрустрациям, умение быстро ориентироваться в ситуации, саморегуляция поведения и др.

Все вышеперечисленные компоненты взаимосвязаны между собой и взаимодополняют друг друга.

Подводя итоги, мы представили наше представление о совокупности профессионально-важных качествах в спортивной деятельности. Формирование и развитие этих качеств являются обязательным условием спортивных достижений, обеспечивающие адаптацию на разных этапах спортивной подготовки, а также рефлексии.

Список литературы

1. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. – М.: Логос, 1996. – 320 с.
2. Дмитриева М.А. Исследование представлений субъекта труда о необходимых для деятельности свойствах личности // Практикум по инженерной психологии и психологии труда / под ред. А.А. Крылова. – СПб.: Питер, 2010. – С. 110–116.
3. Деркач А.А. Акмеология – наука о путях достижения вершины профессионализма / Деркач А.А., Н.В. Кузьмина. – М., 1993.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
5. Зюкин А.В. Психолого-педагогические технологии формирования высокой психической устойчивости у действующих спортсменов / А.В. Зюкин, Е.С. Набойченко, М.В. Носкова // Уральский медицинский журнал. – 2019. – №1 (169). – С. 98–105.

Небытова Лилия Анатольевна

канд. психол. наук, доцент
ГБОУ ДПО «Ставропольский краевой институт
развития образования, повышения квалификации
и переподготовки работников образования»
г. Ставрополь, Ставропольский край

Катренко Марина Васильевна

канд. пед. наук, доцент
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»
г. Ставрополь, Ставропольский край

Савин Денис Игоревич

канд. пед. наук, доцент
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»
г. Ставрополь, Ставропольский край

Сасин Александр Александрович

старший преподаватель, соискатель
ФГБОУ ВО «Московский государственный
технический университет им. Н.Э. Баумана»
г. Москва

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

***Аннотация:** в статье рассматривается формирование культуры личности студента в период обучения в вузе через самообразование, самовоспитание, самосовершенствование; обозначены критерии оценки качества формирования культуры личности студента; сделаны выводы относительно необходимости организации здорового образа жизни студентов в ходе воспитательно-образовательного процесса.*

***Ключевые слова:** образование, студенты, культура личности, здоровый образ жизни, самовоспитание, самосовершенствование, самоорганизация, саморазвитие.*

Негативные тенденции и недостатки нынешней системы образования раскрывают изъяны социально-экономического развития страны: неустроенность выпускников вузов, социальное и семейное неблагополучие, нездоровый образ жизни. Перед высшей школой, одной из первостепенных задач, все острее встает проблема поиска новых идей в воспитании специалиста, готового к неординарным ситуациям и обстоятельствам социума, способного к самоорганизации, саморазвитию и самореализации в собственных интересах и интересах общества, умеющего распоряжаться собой, своей жизнедеятельностью.

Многие отечественные исследователи (А.И. Арнольдов, Э.А. Баллер, В.К. Бальсевич, Н.А. Бердяев, В.С. Библер, Н.С. Злобин, Л.Н. Коган и др.) определяют формы саморазвития и самоутверждения человека в обществе через культуру личности.

Идеал культурного человека, утверждает А. Швейцер, «...есть не что иное, как идеал человека, который в любых условиях сохраняет подлинную человечность» [4].

Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры

Такой идеал достижим и недостижим одновременно, но главное в нем – определение траектории развития и саморазвития человека.

С.Н. Бегидова рассматривает культуру, как уровень, определяющий развитие личности. Его проявления выражаются через нормативную и гуманистическую функции. Гуманистическая функция культуры заключается в использовании категорий педагогики: обучение, образование, воспитание, развитие, формирование. Нормативная функция культуры реализуется в индивидуальных нормативных потребностях: поведение в быту, образ жизни, материальный достаток, принятие духовных общекультурных ценностей, отношение к физкультурно-спортивному совершенствованию [1].

По убеждению И.Б. Котовой и Е.Н. Шиянова: «Культура реализует свою функцию развития личности только в том случае, если она активизирует, побуждает ее к деятельности... чем разнообразнее и продуктивнее значимая для личности деятельность, тем эффективнее происходит овладение общечеловеческой и профессиональной культурой» [1].

Л.Н. Куликова утверждает, что «...мерой способности к личностному росту определяется зрелость личности, поэтому свое саморазвитие, которое дает моральное право уважать себя, адекватно самореализовываться в обществе, личность включает в свою систему ценностей как одну из ведущих, судьбоносных» [1].

Такого же мнения придерживается Ю.А. Лобейко (2000): «...культура является универсальным средством для развития целостной личности и предоставляет студенту, в течение всего периода обучения в вузе, неограниченные возможности для развития и реализации своих «самостей».

Выражая свое мнение по этой проблеме, Е.М. Таран (2005), констатирует: «...актуальной видится задача ориентации молодежи на умение обрести знания самостоятельно, через самообразование».

Федеральные государственные образовательные стандарты ВПО в ряду требований и основных квалификационных характеристик в перечне общекультурных и профессиональных компетенций указывают на то, что студенту необходимо владение навыками и средствами ведения здорового образа жизни, самостоятельного методически правильного использования методов физического воспитания и укрепления здоровья. Этим обусловлена цель нашего исследования: изучение процесса самовоспитания и самосовершенствования в формировании культуры личности студентов через организацию здорового образа жизни.

Рассмотрение вопроса, в данном контексте определило задачи представленной проблемы:

- 1) констатация эффективности подходов в формировании потребностей самообразования и самосовершенствования культуры личности студентов;
- 2) установление мотивационно-ценностного порядка в формировании культуры личности студентов через организацию здорового образа жизни.

Качество формирования культуры личности в здоровом образе жизни студентов, в ходе воспитательно-образовательного процесса, нами оценивалось в рамках познавательного, эмоционального и деятельностного критериев.

В исследовании использовались опросно-диагностические методы (анкетирование и контрольное тестирование).

Познавательный критерий включал в себя формирование у студентов потребности в самообразовании и получении необходимой информации по основам сохранения и поддержания здоровья на должном уровне. В итоге у 33,6% анкетированных возросла активизация познавательной деятельности в вопросах организации здорового образа жизни и аккумулировании знаний психофизиологических особенностей личности.

Эмоциональный критерий определял положительные мотивации в отношении к своему здоровью и ведению здорового образа жизни, соответственно отрицательные – к факторам риска. Так, 22,7% положительно мотивированных студентов отметили улучшение настроения, успех в учебе, приобретение нового увлечения.

Деятельностный критерий выражался в готовности личности к практической самореализации. Вследствие этого у студентов утвердилась позиция к следованию принципов поддержания здорового образа жизни и применения их на практике. Овладение широким спектром разнообразных действий позволило 29,3% респондентов оптимизировать формирование знаний, умений и навыков, в том числе и физкультурно-оздоровительной направленности, а 18,9% – повысить уровень развития физических способностей.

Наряду с этим, формирование культуры личности студентов через организацию здорового образа жизни, содействовало воспитанию способностей к самостоятельной работе; развитию уверенности в правильности собственного суждения и выбора действий; определению средств и способов решения возникающих проблем; выбору приемов внутреннего стимулирования самообразовательной деятельности для расширения личностных потребностей.

Таким образом, период вузовского образования, самый значимый период в жизни человека. Происходит закладка, становление жизненных мотиваций. На этой ступени закрепляется понимание студентами необходимости формирования культуры личности, основанное на самообразовании, самовоспитании и самосовершенствовании. Как результат, «...происходит переоценка ценностей, готовность к здоровьесохраняющей деятельности, развитию индивидуума как культурной личности, способной к самосовершенствованию и саморазвитию» [2].

Обобщение данных, позволяет заключить, что самовоспитание и самосовершенствование в формировании культуры личности студента через здоровый образ жизни «...выступает не только как фактор компенсации, но и как единственное средство подготовки студенческой молодежи к новым сложным условиям жизни, требующим большого внимания и постоянного контроля над своим здоровьем» [3].

Список литературы

1. Бегидова С.Н. Теория и практика профессионально-творческого развития личности в процессе подготовки специалиста физической культуры и спорта: дис. ... д-ра пед. наук. – Майкоп, 2001. – 444 с.
2. Иванова С.В. Физкультурное образование студентов в контексте здоровьесберегающих технологий / С.В. Иванова, М.В. Катренко // Гуманитарно-правовые аспекты развития российского общества: сборник научных трудов по материалам региональной научно-практической конференции / под ред. А.В. Власова, Л.Г. Устиновой, В.В. Евдошенко. – 2018. – С. 205–210.

Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры

3. Катренко В.А. Здоровье студенческой молодежи как важнейший экономический ресурс общества / В.А. Катренко, Т.И. Журавлева, М.В. Катренко // Всероссийская научно-практическая конференция «Менеджмент в здравоохранении: вызовы и риски XXI века» («Management in the Healthcare: Challenges and Risks in the XXI century») г. Волгоград, 16–17 декабря 2016 г.: сборник материалов. – Волгоград: Изд-во ВолгГМУ, 2017. – С. 66–69.

4. Шумакова Н.Ю. Артпедагогика как система гуманизации в формировании физической культуры личности современного школьника: монография. – М.: Илекса; Ставрополь: Сервисшкола, 2005. – 216 с.

Небытова Лилия Анатольевна

канд. психол. наук, доцент
ГБОУ ДПО «Ставропольский краевой
институт развития образования,
повышения квалификации
и переподготовки работников образования»
г. Ставрополь, Ставропольский край

Труфанова Татьяна Евгеньевна

канд. пед. наук, доцент
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»
г. Ставрополь, Ставропольский край

Катренко Марина Васильевна

канд. пед. наук, доцент
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»
г. Ставрополь, Ставропольский край

Сасин Александр Александрович

старший преподаватель, соискатель
ФГБОУ ВО «Московский государственный
технический университет им. Н.Э. Баумана»
г. Москва

РЕАЛИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация: в статье актуализируется важность сохранения здоровья студентов с ограниченными возможностями здоровья; приводятся правовые аспекты необходимости создания условий, направленных на утверждение гуманистических ценностей, идеалов и гармоничное развитие студентов данной категории; предлагаемый материал раскрывает особенности реализации инклюзивного образования в высших учебных заведениях; в качестве средства оптимального использования инклюзии в области физической культуры предлагается гидрокинезотерапия, сочетающая оздоровительное и реабилитационное плавание в едином процессе; в исследованиях ученых представлено обоснование предложенной методики.

Ключевые слова: образование, студенты, ограниченные возможности здоровья, инклюзивное образование, физическая культура, гидрокинезотерапия.

По данным экспертов Всемирной организации здравоохранения, в Российской Федерации количество людей с ограниченными возможностями

здоровья (ОВЗ) составляет около 7% от общего числа населения страны. Исходя из данных государственной статистики, невозможно определить, сколько молодых инвалидов в России. Однако, выделив возрастную группу от 15 до 35 лет, можно определить их количество – до 1 млн человек. К сожалению, доля их ежегодно возрастает.

Сложившаяся ситуация актуализирует рассмотрение вопросов восстановления и поддержания на оптимальном уровне здоровья данной категории молодежи.

Конечная цель реабилитации лиц с инвалидностью – их социальная интеграция, аргументирована в Конвенции о правах инвалидов (2008 г.), в Федеральном законе от 04.05.2012 г. №46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов», в Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Именно социально-образовательная среда максимально способствует формированию гармоничного развития личностных качеств у людей с ОВЗ и инвалидов.

Уникальные возможности в этом направлении открывает инклюзивный подход в процессе проведения занятий физической культурой студентов в вузе (ст. 24 «Конвенции о правах инвалидов») [8]. Данная концепция предполагает полное включение лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов в общую образовательную среду с учетом предоставления специальных условий соответствующих ФГОС ВО принятых в Российских вузах (образовательные программы, разработки по индивидуальным программам реабилитации, формирование компетенций).

Доступной формой инклюзивного образования принято считать плавание, а оптимальным средством двигательной активности – гидрокинезотерапию. Эта стратегия прослеживается в трудах отечественных ученых: А.Ф. Каптелина, 1986; В.З. Кантора, В.В. Мурашко, 2002; В.С. Дмитриева, 2004; Ю.И. Андрияшека, В.В. Ежова, 2007; Л. А. Небытовой, 2012, 2020; А.М. Фитисова, С.В. Сайкина, 2014; О.В. Бобкова, 2017 и др.

Понятие «гидрокинезотерапия» (с лат.) означает «лечение движением». Иначе говоря, оздоровительное и реабилитационное плавание сочетается в едином процессе. Занятия оздоровительным плаванием направлены на повышение качества жизни, улучшение физического, психического и эмоционального состояния, поддержание желаемого уровня здоровья. Реабилитационные занятия сконцентрированы на восстановлении здоровья и физической работоспособности, компенсации нарушенных или навсегда утраченных функций, оздоровлении организма, развитии физических качеств (выносливости, силы, гибкости), повышении общей работоспособности, закреплении моторных навыков и т. д.

По мнению Л.А. Небытовой, И.В. Еремина (2012), «...гидрокинезотерапию следует рассматривать как средство восстановления, коррекции и оздоровления организма человека» [1; 5].

В силу глобального воздействия на организм гидрокинезотерапия обладает огромным потенциалом. Положительный эффект подобной стратегии заключается в том, что учитывается медицинский, физиологический и психологический аспекты [4; 6].

Инклюзивные занятия гидрокинезотерапией многостороннее воздействуют на состояние психики, на нервную, кардиореспираторную и опорно-двигательную системы организма, замедляют развитие

патологических процессов и способствуют более быстрому восстановлению нарушенных функций организма.

При выполнении упражнений в воде за счет увеличения теплоотдачи создается необходимая нагрузка на мышечную и сердечно-сосудистую систему, активизируются функции внешнего дыхания и общих обменных процессов. Сопротивление воды в 12 раз превосходит сопротивление воздуха и требует от тела в 3 раза больше усилий, чем на суше. Этот факт оказывает содействие на сжигание калорий [2].

В воде уменьшается давление на межпозвонковые диски и на все структуры сегмента, что способствует процессу расслабления и восстановления мышц, а за счет увеличения ротации суставов – удлинению суставных соединений [7]. При этом улучшается циркуляция крови по телу, увеличивается количество функционирующих капилляров, усиливается веноотток и лимфодренаж, выводятся токсины и шлаки.

И это далеко не полный перечень позитивного воздействия гидрокинезотерапии на организм человека [9].

Высокая эффективность реабилитационного действия упражнений в воде, при включении гидрокинезотерапии в образовательный процесс студентов вуза, основывается на оценке состояния здоровья студентов и физической подготовленности занимающихся. Контроль этих параметров предусматривает периодическое проведение диагностики функционального состояния студентов и систематического врачебного контроля, включающего дифференцированный подход с учётом возраста, сопутствующих патологий, давности заболевания, ранее применявшихся методов лечения, степени физической подготовленности студента и пр. Для коррективной физической нагрузок студентов применяются функциональные пробы Руфье, Летунова, Гарвардский степ-тест, PWC₁₇₀ и др.

В занятиях гидрокинезотерапией используются элементы плавания кролем на груди, на спине, брасс, ныряние, игры с мячом; обучение спортивным и индивидуально рекомендуемым способам плавания; проплывание оздоровительных дистанций спортивными способами и т. д. Активно практикуются упражнения с предметами, без предметов, с небольшими отягощениями. Также применяются различные вспомогательные инструменты: лопаточки, ласты, воздушные манжеты на суставы, надувные жилеты, мячи, эластичные бинты, пластиковые обручи, поплавки и водные гантели из пенопласта. Согласно плану, в занятия включаются стандартные (передвижение по дну бассейна или в глубокой части бассейна, сгибание и разгибание ног, движение тазом и др.) и специальные плавательные упражнения (скольжение на спине, работа ногами в стиле брасс или другом виде плавания и т. д.) [9].

Следует подчеркнуть, что главное требование к проведению занятий такого рода – это соблюдение принципов постепенности и последовательности. На каждом последующем практическом занятии гидрокинезотерапией происходит не полная смена коррекционных задач, а смена доминирования каких-либо из них. Задачами постоянного действия на каждом занятии остаются: коррекция осанки, телосложения; укрепление мышечного корсета; профилактика плоскостопия, активизация вегетативных функций [3].

Противопоказаниями для занятий гидрокинезотерапией являются те же, что и при обычном плавании: общее истощение, пищеварительные расстройства, открытые раны, трофические язвы, травматические разрывы нервных стволов и сосудов, инфекционные заболевания и др.

Создание адекватной образовательной среды для студентов с ОВЗ и инвалидов невозможно без совершенствования всей системы образования. Внедрение инклюзии в вузах позволяет в полной мере реализовать образовательные права обучающихся. Включение в занятия по плаванию гидрокинезотерапии создает для студентов условия успешного восстановления психического равновесия, укрепления физических сил и возвращения к полноценной жизни.

Список литературы

1. Гидрокинезотерапия: учеб. пособие для вузов / И.В. Еремин, Л.А. Небытова; под ред. д-ра мед. наук, проф. А.А. Воронникова, д-ра мед. наук, проф. В.В. Павленко. – Ставрополь: Аргус, 2012. – С. 363.
2. Дубровский В.И. Лечебная физическая культура (кинезотерапия). – М.: Владос, 2004. – С. 456.
3. Иванова С.В. Здоровьесберегающие технологии в практике физкультурного образования студентов / С.В. Иванова, М.В. Катренко // Совершенствование физической подготовки сотрудников правоохранительных органов: сборник статей / редкол.: С.Н. Баркалов [и др.]. – Орел: Изд-во Орловского юридического института Министерства внутренних дел Российской Федерации имени В.В. Лукьянова, 2017. – С. 108–112.
4. Кантор В.З. Вуз в системе непрерывного образования инвалидов: социально-психологические аспекты реабилитационно-образовательного пространства / В.З. Кантор, В.В. Мурашко // Образование через всю жизнь: проблемы становления и развития непрерывного образования: материалы докладов и сообщений участников международной конференции. – СПб.: ЛОГУ, 2002. – С. 183–191.
5. Небытова Л.А. Гидрокинезотерапия как оптимальное средство инклюзивного образования в области физической культуры / Л.А. Небытова, Д.Е. Грищенко, Т.Д. Товстолуцкая // Физическая культура и спорт: интеграция науки и практики: материалы XIV Международной научно-практической конференции. – Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2017. – С. 29–31.
6. Обучение студентов-инвалидов и студентов с ограниченными возможностями здоровья: методические рекомендации для преподавателей МГПИИ / сост. О.В. Бобкова; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2017. – С. 5.
7. Рудницкая Л. Суставная гимнастика. – Питер, 2011. – С. 31.
8. Цой В.К. Реализация Конвенции ООН о правах инвалидов: опыт, проблемы, пути их решения // Реализация Конвенции ООН о правах инвалидов: опыт, проблемы, пути их решения: сборник научных статей, материалов докладов и выступлений Международной научно-практической конференции (г. Кемерово, 14 декабря 2016 г.) / отв. ред. Н.А. Волков. – Кемерово: Примула, 2017. – С. 7–10.
9. Элективные дисциплины (модули) по физической культуре и спорту. Плавание: учебное пособие (практикум) / колл. авт.: Л.А. Небытова, М.В. Катренко, Д.И. Савин [и др.]. – Ставрополь: Ставролит, 2020. – 276 с.

Чернышенко Юрий Константинович

д-р пед. наук, советник при ректорате

Кузьменко Александр Игоревич

специалист отдела по связям с общественностью

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет
физической культуры, спорта и туризма»
г. Краснодар, Краснодарский край

ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ИДЕОЛОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ МОДЕЛИ СОПРЯЖЕННОГО ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ БАЗОВЫХ СОСТАВЛЯЮЩИХ СОБСТВЕННО-БИОЛОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ЛИЧНОСТНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ 6–7 ЛЕТ

Аннотация: в статье представлены результаты многолетней теоретико-эмпирической работы по определению идеологических и методологических детерминант процесса формирования педагогической модели взаимообусловленного развития составляющих собственно-биологического компонента, являющегося титульной основой личностной физической культуры детей 6–7 лет.

Методы исследования: анализ научно-методической литературы, метод экспертных оценок, проектирование, аналитико-логический метод.

Результаты исследования. Аналитическая интерпретация полученных результатов позволила к основным детерминантам отнести: базовые положения ФГОС дошкольного образования; сущностные характеристики теорий физической культуры, физического воспитания, спорта, онтокинезиологии человека; модифицированное содержание общепедагогических принципов образования, обучения и воспитания; модифицированное содержание общепедагогических принципов образования, обучения и воспитания и специфических принципов физического воспитания.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, собственно-биологический компонент, личностная физическая культура, экспериментальная модель.

В ходе многолетней экспериментальной работы, целью которой являлось обоснование структуры и содержания модели сопряженного формирования и развития базовых составляющих собственно-биологического компонента личностной физической культуры дошкольников 6–7 лет, были определены сущностные характеристики фундаментальных идеологических и методологических оснований процесса ее разработки, к основным из которых относятся:

– содержание Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (2013) в части его разделов и фрагментов,

имеющих прямое или косвенное отношение к тематике настоящего исследования [6];

- существенные характеристики теорий физической культуры, физического воспитания, спорта, онтокинезиологии человека, в совокупности отражающие основные условия эффективности педагогических воздействий в рамках физкультурно-спортивной деятельности различных половозрастных групп занимающихся, в том числе [1, с. 134–159; 3, с. 186–198; 4, с. 78–86];

- фундаментальная целевая направленность на формирование качественных личностных характеристик индивида, обуславливающих соответствующую онтогенетическим закономерностям, а также индивидуальным особенностям и возможностям становления его человеческой общественной сущности;

- признание особого системного значения базовых ценностей физкультурно-спортивной деятельности во всем многообразии ее видов, форм, средств и методов в контексте с процессами социализации детей, подростков и молодежи во взаимосвязи с другими видами воспитывающих воздействий в ходе реализации совокупных закономерностей жизнедеятельности;

- обязательное соответствие используемых средств, методов, объемов и интенсивности физических, двигательных, психических и других видов развивающих тренировочных нагрузок объективным ритмам и этапному содержанию закономерностей половозрастного развития;

- использование в качестве основной формы достижения важнейших проективных установок физкультурно-спортивной деятельности занимающихся вне связи с их полом и возрастом учебно-тренировочные занятия, отвечающие требованиям ее ведущих принципов;

- ориентация процесса физкультурно-спортивной деятельности на этапность ее организации, закреплённой в разработанных специализированных документах многолетнего планирования учебно-тренировочного процесса;

- безальтернативная актуальность формирования и развития мотивации детей, подростков и молодежи к личностному физкультурно-спортивному совершенствованию и самосовершенствованию;

- признание спортивно-ориентированной физической и двигательной активности как одного из наиболее перспективного направления ее организации в образовательных учреждениях различного уровня, вида и формы собственности;

- позиционирование идентичности базовых целевых установок и задач, решаемых в ходе различных видов физкультурно-спортивной активности занимающихся с существенными их расхождениями в связи с реализуемыми объемами и интенсивностью физических, моторно-двигательных, психических и других развивающих тренировочных нагрузок;

- организация системы многолетнего мониторинга состояний занимающихся физкультурно-спортивной деятельностью на основе базовых положений теории тестирования уровня развития их различных личностных характеристик;

Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры

– позиционирование самостоятельной физкультурно-спортивной деятельности занимающихся как важнейшей организационно-содержательной формы их социального и собственно-биологического формирования и развития.

Модифицированное применительно к тематике настоящего исследования содержание общепедагогических принципов образования, обучения и воспитания, в том числе [2, с. 58–71; 5, с. 118–141]:

– принцип целевой, содержательной и методико-технологической обусловленности процесса образования, обучения и воспитания в ДОО генеральной его процессуальной установкой – формирование и развитие гармоничной, социально активной, обладающей значительным объемом индивидуальных позитивных характеристик личности ребенка;

– принцип природосообразности используемых в учебно-воспитательном процессе форм, средств и методов, отражающий соблюдение требований гуманистической обоснованности характера, направленности, объемов и интенсивности учебных нагрузок различного характера;

– принцип целостности учебно-воспитательного процесса, характеризующийся идентичностью и взаимообусловленностью его проективных, содержательных, методико-технологических и контрольно-учетных компонентов и в совокупности обеспечивающий создание необходимых психолого-педагогических условий для развития задатков и способностей детей, в том числе в ходе физического воспитания в ДОО;

– принцип повышения уровня системной культурологической обеспеченности всех содержательных направлений учебно-воспитательного процесса в ДОО, обеспечивающего комплексной интеграцией фундаментальных идей общенаучных теорий культуры, а также специфических для физкультурно-спортивной отрасли теоретических оснований онтокинезиологии человека и культуры двигательной деятельности;

– принцип соразмерности уровня требовательности в ходе учебно-воспитательного процесса с внимательным и уважительным отношением к ребенку, как важнейшего фактора создания для него оптимального эмоционального фона во всем периоде дошкольного детства;

– принцип сознательности и активности, во многом обусловленный эффективным системным проведением организационно-методических мероприятий по реализации социально-психологических задач, направленных на формирование и развитие у детей стойкой позитивной мотивации к личностному совершенствованию и самосовершенствованию в ходе образования, обучения и воспитания, в том числе средствами физкультурно-спортивной деятельности;

– принцип наглядности, предопределяющий необходимость обеспечения включения детьми максимального количества анализаторных систем в процессе освоения учебного материала с учетом половозрастных особенностей мышления, внимания, памяти, воображения и восприятия на различных этапах дошкольного детства в общей структуре онтогенетического становления;

– принцип доступности и индивидуализации, позиционирующий безусловную необходимость обеспечения поступательного личностного развития детей на основе использования в учебно-воспитательном процессе в ДОО

форм, средств и методов, способствующих их физическому, психическому и социальному здоровью как основному фактору социализации дошкольников.

Модифицированное применительно к тематике настоящего исследования содержание специфических принципов физического воспитания [7, с. 64–84; 8, с. 236–257]:

- принцип комплексного гармоничного развития индивида средствами организованной и самостоятельной физкультурно-спортивной активности, базовыми составляющими которого являются:

- позиционирование форм, средств и методов государственной системы физического воспитания и спортивной подготовки как важнейшего общественного и социально-педагогического инструментария всестороннего формирования личности воспитанников ДОО, вне зависимости от их пола и возраста;

- признание одной из ведущих проективных установок деятельности педагогических коллективов ДОО формирование личностной физической культуры детей на основе освоения ими многообразных ценностей физкультурно-спортивной деятельности, без которого, как правило, в значительной степени осложняется овладение ребенком ценностного потенциала других видов воспитательных воздействий;

- организация системы сопряженных педагогических воздействий специалистов ДОО на физическую, двигательную, психическую, эмоционально-волевую и другие важнейшие личностные сферы дошкольников;

- принцип взаимообусловленности итоговых результатов организованной и самостоятельной физкультурно-спортивной активности дошкольников в процессе освоения ими знаний, умений и навыков, необходимых в повседневной жизнедеятельности, в том числе:

- создание средствами физической и двигательной активности условий внешней образовательно-развивающей среды, создающей предпосылки для развития основных психических процессов детей (мышления, внимания, памяти, воображения, восприятия), необходимых им в учебной деятельности;

- организация систематических педагогических воздействий специалистов ДОО и родителей с целью дидактически согласованного развития физических и двигательных качеств дошкольников, являющихся основой соответствующего половозрастным особенностям ребенка состояния здоровья;

- принцип обязательной сущностной оздоровительной ценности форм, средств и методов физкультурно-спортивной деятельности, используемых в образовательно-развивающей работе с детьми дошкольного возраста, реализуемый в следующих основных положениях:

- системная минимизация педагогических рисков для состояния физического, психического и социального здоровья;

- учет общих закономерностей онтогенетического развития основных систем организма дошкольников, а также их половозрастных особенностей;

- организация психолого-педагогических условий для присвоения детьми ценностей здорового образа жизни и систематической их реализации в различных видах повседневной деятельности;

Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры

- принцип непрерывности процесса формирования личностных характеристик детей средствами физкультурно-спортивной деятельности, отражающий необходимость;

- согласования учебных программ физического воспитания по основаниям преемственности базовых проективных установок, состава используемых средств и методов образования, обучения и воспитания во всем периоде нахождения детей в ДОО;

- организации совместной работы по физкультурному воспитанию детей с их родителями с целью формирования психолого-педагогических условий для непрерывных согласованных педагогических воздействий в ДОО и в семье;

- регулирования объема и интенсивности применяемых учебно-тренировочных нагрузок в связи с минимизацией педагогических рисков в части травматизации дошкольников;

- принцип цикличности, реализуемый в рамках эффективного планирования учебно-воспитательного процесса, направленного на обоснованное формирование графика тренировочных нагрузок, в соответствии с которым учитываются основные этапы и закономерности формирования и развития физического, двигательного, психического и эмоционально-волевого потенциала дошкольников;

- принцип постепенности, реализация которого требует учета следующих факторов:

- индивидуальных особенностей основных систем организма конкретного ребенка, лимитирующих интенсивное использование определенных видов или объемов выполнения физкультурно-спортивных заданий в рамках организованной и его самостоятельной физической и двигательной активности;

- возможности применения прогрессирующих по видам физической и двигательной активности, их объемам и интенсивности, подходов к развитию личностных характеристик дошкольников с ориентацией на чувствительные периоды их развития, но только с учетом индивидуальных возможностей дошкольников.

Применительно к задачам формирования и развития базовых составляющих собственно-биологического компонента личностной физической культуры детей дошкольного возраста имеет комплекс принципиальных рекомендаций, сформированный в ходе разработки теории онтокинезиологии человека (В.К. Бальсевич, 2000). Данные рекомендации носят универсальный характер вне зависимости от пола занимающихся физкультурно-спортивной деятельностью. К основным из них относятся:

- перспективные направления формирования и развития кинезиологических способностей индивида:

- базовые социальные и биологические предпосылки эффективной физической активности;

- соотношение результативности физической активности человека и достижений научно-технического прогресса общества;

- изменение физической активности индивида в ходе его онтогенетического развития.

Закономерности и соотношение естественного и стимулируемого развития кинезиологических способностей индивида:

- онтогенетические особенности развития моторных функций человека;
- закономерности возрастной динамики и развития основных физических качеств и биомеханического аппарата движений индивида;
- теоретические и прикладные закономерности и основы многолетней физической тренировки.

Базовые (системообразующие) теоретические и методические закономерности развития кинезиологических способностей индивида в ходе онтогенетического становления:

- функциональные основания процесса управления формированием и развитием кинезиологических способностей человека;
- базовые проективные установки и принципиальные положения, определяющие результативность процесса управления развитием кинезиологических способностей человека;
- стратегические основы управления развитием кинезиологических способностей индивида в ходе многолетней физической активности.

Организационные проблемы процесса физической активности различных половозрастных групп занимающихся физкультурно-спортивной деятельностью:

- особенности и базовое содержание физической активности с периода раннего детства до пожилого возраста;
- обоснование целесообразности и основного содержания процедур самоконтроля в ходе физической активности;
- перспективные векторы развития кинезиологии как научного направления системы физического воспитания и спортивной подготовки с учетом половозрастных особенностей занимающихся физической культурой и спортом.

Полученные результаты являлись фактологической основой процесса разработки экспериментальной модели сопряженного формирования и развития базовых составляющих собственно-биологического компонента личностной физической культуры дошкольников 6–7 лет.

Список литературы

1. Бальсевич В.К. Онтокинезиология человека. – М.: Теория и практика физической культуры, 2000. – 275 с.
2. Курысь В.Н. Образование детей дошкольного возраста в области физической культуры. Теоретический аспект: монография / В.Н. Курысь, Л.Н. Сляднева, В.Г. Шиянова. – Ставрополь: Ставрополье, 2006. – 224 с.
3. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры. – М.: Физкультура и спорт, 1991. – 543 с.
4. Наталов Г.Г. Предметная интеграция теоретических основ физической культуры, спорта и физического воспитания (логика, история, методология): дис. ... д-ра пед. наук в виде научного доклада. – Краснодар, 1998. – 105 с.
5. Неверкович С.Д. Педагогика физической культуры и спорта. – М.: Физическая культура и спорт, 2010. – 336 с.
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. Чермит К.Д. Теория и методика физической культуры. Опорные схемы: учеб. пособие. – М.: Советский спорт, 2005. – 270 с.
8. Чернышенко Ю.К. Научно-педагогические основания инновационных направлений в системе физического воспитания детей дошкольного возраста: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. – Краснодар, 1998. – 537 с.

ФИЛОЛОГИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Аввакумова Евгения Александровна

канд. филол. наук, доцент, заведующая кафедрой
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный
педагогический университет»
г. Барнаул, Алтайский край

ПОСТАНОВКА АРТИКУЛЯЦИИ РУССКИХ ЗВУКОВ

Аннотация: в статье дается алгоритм постановки артикуляции русских звуков для иностранных учащихся. Дано объяснение, почему данный алгоритм необходимо точно соблюдать. Каждый шаг алгоритма подробно описан и подкреплён примерами.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, артикуляция, артикуляционный аппарат, фонетика, звуки, фонематический слух.

При изучении иностранного языка, как правило, всё внимание направлено на усвоение грамматики и лексического минимума. Этот факт является абсолютно объяснимым. Но, к сожалению, фонетическому аспекту уделяется мало времени при обучении иностранным языкам, либо он игнорируется вовсе. Конечно, очень часто иностранцев с акцентом мы понимаем. Акцент вообще убрать очень сложно. Но если акцент у иностранца сильный, могут возникнуть проблемы при коммуникации. Иностранец может хорошо овладеть грамматикой русского языка, большим объемом русской лексики, он может легко понимать русскую звучащую речь, но, если он не выговаривает многие русские звуки, собеседнику трудно будет понять его речь, вследствие чего коммуникация может не состояться. Поэтому мы утверждаем, что фонетике изучаемого языка необходимо уделять больше внимания.

Проблемами постановки артикуляции русских звуков занимались такие методисты, как Н.Б. Битехтина, Н.А. Любимова, Л.С. Крючкова [4; 8; 10]. В их работах даются методические рекомендации по постановке конкретных звуков. Наиболее полно представлены русские звуки в работе Н.А. Любимовой. Помимо методических упражнений, в ее пособии дается теория фонетики русских звуков, артикуляция каждого звука сопровождается рисунками [10].

Также о формировании артикуляционной базы при изучении русского языка как иностранного пишут в своих работах Е.А. Андreyошина, С.И. Бернштейн, Е.А. Будник, Э.В. Давыдова [1; 3; 5; 6]. Перечисленные работы, несомненно, дают важную и объемную информацию по постановке артикуляции русских звуков у иностранцев. Мы, в свою очередь, предлагаем общий алгоритм для постановки каждого русского звука.

Л.С. Крючкова в своей работе называет 4 этапа работы над звуком: «Фонетическая работа над каждым звуком условно делится на четыре этапа:

- постановка звука;
- закрепление его произношения;
- дифференциация звуков;
- их автоматизация» [8, с. 78].

Под постановкой звука понимается не только его артикуляция, но и слушание. Мы особенно обращаем внимание на то, что перед постановкой артикуляции звука надо обязательно уделить внимание фонематическому слуху иностранца. Поэтому мы предлагаем следовать следующему алгоритму постановки звука:

- 1) проверка фонематического слуха;
- 2) развитие фонематического слуха;
- 3) постановка звука;
- 4) закрепление его произношения;
- 5) дифференциация звуков;
- 6) автоматизация звука.

1 этап. Бесплезно обучать артикуляции звука, если иностранец не слышит дифференциацию звуков. Например, не слышит разницу между [p] и [л], [л] и [л'], [ц] и [с] и т. д. Поэтому на первом этапе преподаватель должен проверить фонематический слух студента. Существуют разные способы проверки фонематического слуха. Мы предлагаем написать на доске интересующие нас звуки, рядом с ними написать цифры, например: и – 1, ы – 2

Иностранцам дается задание: когда они слышат звук [и], они говорят «один», когда они слышат звук [ы], они говорят «два». При этом преподавателю лучше закрыть рот листом бумаги, чтобы по артикуляции студенты не догадались, какой звук тот произносит. Студентам называются слоги и слова. Причем должны звучать слова, незнакомые студентам, чтобы их графический облик не подсказывал студентам правильный ответ. Если преподаватель делает вывод, что студент слышит разницу между звуками, то можно переходить к 3 пункту алгоритма – постановке артикуляции. Если же студент не слышит дифференциацию между звуками, то над артикуляцией работать еще рано.

2 этап. Развивать фонематический слух надо так же, как развивают музыкальный слух: как можно больше слушать. Только в нашем случае необходимо слушать не музыку, а слоги, слова с интересующими нас звуками. Студент должен каждый день слушать аудиозаписи и при этом следить глазами за написанным, чтобы видеть графическую разницу. Аудиозаписи и графические упражнения к ним можно использовать из учебных пособий Е.Л. Бархударовой и Н.Б. Каравановой [2; 7]. Разным студентам понадобится разное время для развития слуха: кому-то будет достаточно нескольких часов, кому-то будет мало и недели. Преподаватель периодически должен проверять фонематический слух (лучше раз в неделю). Когда он убедится, что студент слышит звуки, можно переходить к постановке артикуляции.

3 этап. При постановке звука не всегда нужно показывать его артикуляцию. Иногда достаточно попросить иностранца повторить услышанный звук. Если он может его воспроизвести, то совсем не обязательно показывать технику языка. Сразу можно переходить к 4-му пункту алгоритма. Но чаще всего иностранцы не могут повторить новый для них звук. Тогда действительно необходимо показывать, как расположен язык в ротовой полости, уточнять все нюансы. Существует много способов постановки звуков. Можно прибегать к логопедическим приемам. Чаще всего используют иллюстрацию артикуляционного аппарата, где изображено расположение языка при произнесении того или иного звука. При работе над

артикуляцией необходимо будет ввести в лексический минимум студентов такие слова, как: *язык, зубы верхние, зубы нижние, губы, небо*.

Очень часто иностранные студенты не могут произнести правильно звук, даже если они видят, куда надо ставить язык, как его нужно прогибать. Это происходит оттого, что мышцы языка не накачаны. Для этого сначала необходимо выполнять зарядку для языка, чему могут способствовать видео логопедов. Особенной подготовки требует звук [p], поэтому, прежде чем ставить его артикуляцию, за месяц (может, и раньше) необходимо выполнять специальные артикуляционные упражнения.

Почти у каждого звука есть звуки-помощники, с помощью которых легче произносить новый звук. Например, у звука [ы] помощниками являются заднеязычные звуки. Поэтому рекомендуется начинать постановку звука [ы] с таких сочетаний:

ык – ыг – ык – ыг – ык – ыг – ык – ыг
 кы – гы – кы – гы – кы – гы – кы – гы
 ыкы – ыгы – ыкы – ыгы – ыкы – ыгы – ыкы – ыгы
 ы – ы – ы – ы – ы – ы – ы – ы
 кы – кмы – мы – мыл
 гы – гмы – мы – мыл
 кы – квы – вы – выл
 гы – гвы – вы – выл
 кы – кбы – бы – был
 гы – гбы – бы – был

Наиболее подробно о нюансах каждого звука, с какими звуками лучше начинать их произносить, написано в учебнике Н.А. Любимовой [10].

4 этап. Когда студент научился произносить новый звук, мы переходим к следующему этапу – закреплению его произношения. Предыдущее упражнение уже является иллюстрацией этого процесса, потому что звук произносится в окружении других звуков, а не только звуков-помощников. На данном этапе произносят отрабатываемый звук в слогах и словах в окружении разных звуков и в разных позициях: *сыр, мыло, конфеты, столы, было, боль, выл* и т. д.

5 этап. На следующем этапе, который называется «дифференциация звуков», происходит отработка артикуляции звуков, разницу которых на первом этапе они еще не слышали. Если слышали, то один звук заменяли при произношении другим: *сир, конфети, ти (сыр, конфеты, ты)*. Студенты произносят слоги и слова, которые отличаются чаще всего одним звуком:

Ты – ти, ды – ди, сы – си, мы – ми, бы – би, вы – ви
Ты – тихо, дым – Дима, сын – синий, мы – мир, мыл – мил, быть – бить, вы – вижу

Таким образом происходит дифференциация звуков.

6 этап. После этого этапа можно переходить к последнему шагу алгоритма – автоматизации звука. Как правило, это происходит при помощи скороговорок. Их надо уметь ранжировать. Начинать с более простых, потом давать более сложные. На автоматизацию звука [ы] можно предложить такую скороговорку:

*Буква Ы купила мыло,
 Им она посуду мыла.
 Мыло мылилось и мыло,
 Много сил у мыла было.*

Начинать работу со скороговоркой надо в медленном темпе, чтобы все звуки четко проговаривались. Потом постепенно темп убыстряется, и на самом последнем этапе студент должен быстро и четко проговорить скороговорку.

Фонетическая работа требует много времени на занятии: не менее 20 минут. Как правило, фонетическая работа начинается с фонетической зарядки, потом происходит повторение артикуляции уже изученных звуков, далее (не всегда) – постановка нового звука и его закрепление. Даже когда у студентов получается четко проговаривать самые сложные скороговорки, в коммуникации или при чтении текста они могут забывать про поставленный звук и говорить, не используя его. Это говорит о том, что постановка звука – это долгий процесс, но забывать про него нельзя. Мы постоянно используем в работе с иностранцами сравнение: постановка звука как спорт. Надо заниматься каждый день, чтобы звук произносился автоматически. Как правило, когда происходит свободная коммуникация, когда студент о чем-то заинтересовано рассказывает, мы не рекомендуем поправлять звуки. При чтении же текста необходимо поправлять произношение слова.

Таким образом, мы утверждаем, что постановка артикуляции русских звуков является важным аспектом при обучении русскому языку как иностранному. Несмотря на то, что это длительный и довольно непростой процесс, уделять ему надо как можно больше внимания.

Список литературы

1. Андреюшина Е.А. Трудности освоения русской фонетики иноязычной аудиторией в зависимости от родного языка учащихся // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – №12, ч. 2. – С. 19–22.
2. Бархударова Е.Л. По-русски – с хорошим произношением: практический курс русской звучащей речи / Е.Л. Бархударова, Ф.И. Панков. – 2-е изд. – М.: Русский язык. Курсы, 2015. – 188 с.
3. Бернштейн С.И. Вопросы фонетики и обучение произношению. – М.: Изд-во Московского университета, 1975. – 227 с.
4. Битехтина Н.Б. Русский язык как иностранный: фонетика / Н.Б. Битехтина, В.Н. Климова. – 2-е изд. – М.: Русский язык. Курсы, 2014. – 127 с.
5. Будник Е.А. Фонетическая интерференция и иностранный акцент при обучении русскому произношению // Lingua mobilis. – 2012. – №3. – С. 171–179.
6. Давыдова Э.В. Обучение иностранных студентов фонетике русского языка: постановка гласных и согласных звуков [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://hmbul.bmstu.ru/catalog/edu/pedagog/252.html>
7. Караванова Н.Б. Корректировочный курс фонетики русского языка. – 4-е изд. – М.: Русский язык. Курсы, 2015. – 71 с.
8. Крючкова Л.С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / Л.С. Крючкова, Н.В. Мошинская. – 6-е изд. – М.: Флинта; Наука, 2017. – 475 с.
9. Лебедева Ю.Г. Особенности обучения монголов русскому произношению на продвинутом этапе // Русский язык за рубежом. – 1980. – №6. – С. 66–71.
10. Любимова Н.А. Обучение русскому произношению. Артикуляция. Постановка и коррекция русских звуков. – М.: Русский язык, 1982. – 192 с.

Якушкина Зинаида Никитична

канд. пед. наук, доцент

Пастухова Людмила Борисовна

канд. филол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И.Я. Яковлева»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-БИЛИНГВОВ

Аннотация: в статье раскрывается проблема использования лингво-культурологического аспекта в преподавании филологических дисциплин студентам-билингвам.

Ключевые слова: билингвизм, лингвокультурология, социокультурная компетенция.

В Чувашском государственном педагогическом университете им. И.Я. Яковлева обучаются студенты, большинство которых являются билингвами или полилингвами. Билингвизм, как известно, это способность владения двумя языками, билингв – человек, который может разговаривать на двух языках. Знание более двух языков – полилингвизм. Надо отметить, что истинными билингвами надо считать тех студентов, которые изучали родной язык (скажем, чувашский, татарский, мордовский и пр.) и русский язык. Дети чувашей или других национальностей, живущих в Чувашии, не говорящие на родном (под родным мы имеем в виду язык родителей, поскольку у многих чувашей родной язык русский) языке и не понимающие его, а также большинство иностранцев, обучающихся в нашем вузе и изучавших русский язык в качестве иностранного, не могут считаться истинными билингвами, поскольку умение использовать приобретенную ими систему языковых и речевых фактов иностранного языка в коммуникативном аспекте, в ситуации общения не всегда приводит к успешности общения, к спонтанной речевой практике. Их билингвизм искусственный, т. е. учебный, а не естественный, который возникает в соответствующей языковой среде общения детей с родителями, прослушивания радио и просмотра телепередач, чтения книг. Конечно, есть исключения, но мы говорим о подавляющем большинстве двуязычных студентов, с которыми нам приходится сталкиваться в учебной обстановке. «Двуязычными называются лица, которые владеют вторым языком в степени, достаточной для общения и обмена мыслями с носителями этого языка; причем необязательно, чтобы билингв знал второй язык так же глубоко и совершенно, как и первый (родной) язык. Следует отметить, что население Чувашской АССР в основном уже стало двуязычным...» [1, с. 49] – написал в 1988 году профессор Г.А. Анисимов, сделавший немало в области обучения русскому языку билингвов и изучения особенностей развития русско-чувашского двуязычия в условиях школьного и вузовского обучения и взаимовлияния языков.

В вузовском обучении, которое в настоящее время происходит в условиях полилингвизма, когда происходит общение с представителями разных национальностей, живущих в Российской Федерации и приехавших на учебу из-за рубежа, необходимо учитывать также *социокультурный* аспект, т. е. общекультурные представления и картины мира, которые также присутствуют в этом сложном феномене би- и полилингвизма и определяют комплексный характер его изучения.

Преподаватели нашего вуза, который для поддержания своего рейтинга и подтверждения статуса университета вынужден обучать иностранцев, весьма активно используют в своей работе социокультурный (культуроведческий) аспект обучения, т. е. учет «национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка, включающих обычаи, этикет, социальные стереотипы, историю и культуру народа, а также умение пользоваться полученными знаниями в процессе общения; владение нормами русского речевого этикета, культурой профессионального и межнационального общения» [4, с. 122]. Утвердившийся в обучении компетентностный подход требует, чтобы социокультурная компетенция закладывалась в образовательный процесс «благодаря системному подходу к обучению лингвистическим дисциплинам и развитию творческой компетенции будущих учителей с учетом национально-регионального компонента» [2, с. 174].

При обучении наших студентов мы активно используем лингвокультурологический подход, акцентирующий внимание на восприятии человеком мира через призму культуры и на связи используемых в коммуникации языковых выражений с менталитетом народа, способствующий развитию культуроведческой компетенции обучающихся, поэтому возникает потребность в методических разработках, выполненных в рамках лингвокультурологического подхода к преподаванию русского языка. Мы полагаем, что развитие культурно-языковой компетенции студентов-филологов будет более результативным, если в вузовском преподавании активнее использовать возможности лингвокультурологического подхода, позволяющего вооружить учащихся знаниями современной лингвистической теории, улучшить усвоение ими русской и других концептосфер, развить умения дешифровать и интерпретировать то культурное содержание, которое несут в себе ключевые концепты [5, с. 3]. Так, при изучении лексической системы русского языка и использования лингвистических словарей, обращаем внимание на характеристики слов, отражающих реалии «жизни русского народа не только с лингвистической стороны, но и в культурологическом и страноведческом аспектах» [6, с. 3], поскольку именно слово показывает историко-культурную картину мира, а словари помогают восстановить преемственность в системе знаний о мире, об обычаях, нравах. Отсюда пристальное внимание к словарю В.И. Даля. Так, весьма интересно представляется рассмотрение следующих словарных статей из этого пособия:

авдан-сыры, чувашский праздник в исходе октября, род поминок и спожинок; в переводе: петушье пиво; варят пиво и колют петуха. Анга-сыры (-соарен), их же праздник перед пашиною [3, с. 3];

паголенок (голень), голенище чулка, часть, обнимающая голень; чулки, у коих носки отрезаны, или без носков сшитые; штанинка, колоша. Чувашанки ходят в черных паголенках, босоногие. Валяй чулки на паголенки!

кути. Семеры чулки, да все паголенки! Паголеночный, к ним относящийся [3, с. 6].

Для характеристики традиций русского народа предлагаем прочитать словарную статью «берёза» из Большого толкового словаря С.А. Кузнецова и сделать вывод о лингвокультурологической стороне толкования этого слова.

Береза – один из символов России, русской природы. В весенний праздник семик существовал обычай «завивать и развивать березку», когда вокруг этого дерева, украшенного лентами и платками, водили хороводы. Плакучие березы высаживают у мемориалов как символ скорби. Ветви березы – атрибут праздника Троицы: ими украшают жилище, их возлагают на могилы усопших и т. п. Верхний слой коры этого дерева широко применяется в народных промыслах [3, с. 72].

При работе с туркменскими студентами активно используем словари туркменских пословиц и тексты произведений, написанных известными писателями и поэтами. Например, на занятиях по филологическому анализу текста рассматриваем средства выразительности, использованные авторами. Так, весьма заинтересованно анализировали студенты строчки стихотворения Махтумкули «Не пристало» (пер. Ю. Валича):

Ханского сына из пышных шатров
В хлев на обед приглашать не пристало.
В поле пастух выгоняет коров,
Войско ему снаряжать не пристало.
Мудрый совет помогает везде.
Другу достойный поможет в беде.
Что ты ответишь на Страшном суде?
Мудрых о том вопрошать не пристало.
Доблестный перед грозой не дрожит.
Станет героем не каждый джигит.
Пятится рак. От ползет – не бежит.
Дом свой родной забывать не пристало.
Знай – благотворно познанья вино, -
Мертвым сулить исцеленье смешно.
Ворону жить семь столетий дано.
Времени ход нарушать не пристало...

В этом стихотворении интересно употребление ключевых слов, которые обычно располагаются автором в заглавии, в начале и конце текста. Здесь мы видим, что автор намеренно повторяет ключевое слово заглавия «не пристало» в каждой строфе для того, чтобы обратить на него внимание читателя. В своем поэтическом размышлении о том, как следует поступать, чтобы знать, что ответить на Страшном суде, Махтумкули говорит, чего не следует делать. В первой строфе: не следует ханского сына приглашать на обед в хлев и пастуху снаряжать войско. В следующих строфах, наоборот, говорится о том, что нужно сделать: достойному человеку – помочь другу, доблестному джигиту – не забывать отчий дом, помнить о пользе познания и не бояться тернистых дорог. Последняя строфа является как бы выводом о печальной судьбе самого автора, взявшего псевдоним Фраги – разлученный. Он и в самом деле был разлучен и с любимой женщиной, и со своими сыновьями, и со своей родиной.

При анализе этого стихотворения обращаем внимание иностранных студентов на то, что в любой культуре почитаются общечеловеческие ценности, такие как любовь к родному дому, а отсюда и к родине, смелость, верность, готовность помочь ближнему, стремление к познанию мира и готовность жить по божеским законам.

Таким образом, изучение лингвокультуры различных этносов в поликультурной среде представляется необходимым компонентом воспитания и обучения в условиях би- и полилингвизма и диалога культур.

Список литературы

1. Анисимов Г.А. Избранные работы по лингводидактике и языкознанию. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2010. – 317 с.
2. Анисимов Г.А. Речевое развитие билингвальной личности в свете компетентностного подхода в филологическом образовании // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2009. – №3–4 (63). – С. 174–177.
3. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 2000. – 1536 с.
4. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. Т 1.: А–З. – М.: Рус. яз., 1989. – 699 с.
5. Лукичева О. М. Формирование коммуникативной компетенции у студентов-билингвов // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2010. – №3 (67). Т. 1. – С. 119–125.
6. Пастухова Л.Б. Лингвокультурология: система творческих заданий и упражнений: учебное пособие / Л. Б. Пастухова, З. Н. Якушкина. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2019. – 221 с.
7. Словарь русских историзмов: учеб. пособие / Т.Г. Аркадьева, М.И. Васильева, В.П. Проничев [и др.]. – М.: Высшая школа, 2005. – 228 с.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Кагермазова Лаура Цраевна

д-р психол. наук, профессор
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный
педагогический университет»
г. Грозный, Чеченская Республика

Абакумова Ирина Владимировна

д-р психол. наук, профессор, декан
ФГБОУ ВО «Донской государственный
технический университет»
г. Ростов-на-Дону, Ростовская область

Масаева Зарема Вахаевна

канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»
г. Грозный, Чеченская Республика

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И ТЕХНОЛОГИИ ПРЕОДОЛЕНИЯ НАРУШЕНИЯ ИДЕНТИЧНОСТИ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

Аннотация: в статье рассмотрен генез идентичности в молодежной среде. Выделены психолого-педагогические условия формирования идентичности, смысловой сферы личности, причины нарушения идентичности личности, особенности взаимосвязи идентичности и смысловой сферы; рассмотрена идентичность как способ обретения ответственности и смысла жизни, фактор формирования смыслоцентрированной личности. Предложены основные современные смыслотехнологии по развитию идентичности в тренинговой форме: дискуссии, минилекции, арттерапевтические техники.

Ключевые слова: идентичность личности, смыслообразование, ценностно-смысловая сфера личности, смыслотехнологии.

Потребность во внедрении и использовании новых технологий и рекомендаций по преодолению нарушения идентичности в условиях современной психологии в России вызвана актуальностью исследования смыслообразования идентичности личности.

Проблему идентичности в молодежной среде изучали такие отечественные исследователи как: Е.С. Баканова, Т.А. Богданова, С.Л. Братченко, Д.А. Леонтьев. В современной отечественной психологии требуется технологии по развитию не только идентичности, но и смыслоцентрирования личности в целом [1, с. 158].

В настоящее время, с информатизацией общества и изменением условий образовательного поля, возникает основная цель – воспитания ценностно-смысловых характеристик, идентичности личности. Недостаточная теоретическая обоснованность и практическая разработанность педагогических основ, для применения индивидуализации образовательного

процесса, вопросы воспитания мотивации и формирования ценностных ориентаций приобретают ведущее значение. Возникновение и культивация личной заинтересованности в образовательном процессе зависит от всех компонентов, определяющих образовательный процесс как систему. Компонентами системы мы рассматриваем: преподавателей, обучающихся, а также условия, при которых данный процесс осуществляется [2, с. 115]. Цели и задачи, выдвигаемые в учебно-воспитательном процессе, обозначаются – психолого-педагогические. И.В. Абакумова определяет обозначенные условия как «обстоятельства обучающего процесса, становящиеся результатом целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, технологий, организационных форм обучения для достижения определенных дидактических целей». Эффективное воздействие на ценностно-смысловую сферу обучающегося педагогические условия должны соответствовать определенным требованиям [3, с. 351]. Четко должна прослеживаться и быть ясной для участников образовательного процесса цель и конечный результат. Педагогические условия, при которых процесс воспитания идентичности, ценностно-смысловых характеристик имеет перманентный и устойчивый характер определяются психолого-педагогическими особенностями личности и доминантным типом деятельности. Педагогические условия для воспитания идентичности, ценностно-смысловых характеристик должны определяться принципами: интерактивности, вариативности, открытости, неформальности, личностной ориентированности [4, с. 55]. Среди педагогических условий, влияющих на воспитание смысловую сферу, были выделены: – интерактивное обучение через ведущий тип деятельности (диалог «учащийся – ученик», «учащийся – учитель, учащийся – социум); – использование возможностей открытого учебного процесса в свободном выборе форм и технологий обучения; – индивидуализации образовательного и воспитательного процесса за счёт построения образовательных траекторий с использованием средств неформального образования; – активизации творческого потенциала посредством использования средств исследовательского обучения и форм неформального образования [5, с. 258].

Педагогические условия, основанные на принципах интерактивности, вариативности, открытости, неформальности, личностной ориентированности, позволяют создать образовательную среду, при которых мотивационная и ценностная сферы личности обучающихся получают стимул к формированию и развитию. Потенциал цифрового образовательного пространства расширяет выбор методов, форм, средств, используемых в системе воспитания идентичности, ценностно-смысловых характеристик. Интерактивность образовательного процесса создаёт прочную основу для развития идентичности, ценностно-смысловых характеристик. При этом особенный интерес направлен на актуализацию стремления личности к осуществлению и реализации ценностных ориентаций, избранию личностных и смысловых позиций, обусловливаемых личными надобностями и сопоставляемых с запросами социума. Выработка навыков идентичности в практике учебного процесса осуществляется на следующих этапах: мотивационно-побудительном, аналитико-синтетическом и реализующе-контрольном. Организация подходящего смыслового поля для выработки навыков идентичности в образовательном процессе

происходит посредством учета и употребления в практике учебного пространства потенциалов субъектов учреждения.

«Отечественная психология выделяет причины нарушения идентичности в следующем: возникновения внутренних противоречий, подавленная сила воли, отсутствие ответственности, слабая национал-культурная ориентация и самоопределения в обществе, зацикленность на биологических потребностях, узкий круг интересов, закрытость, мизантропия и низкая социализация» [6, с. 123]. Основными смыслотехниками по формированию идентичности являются применение эффективных «копинг-стратегий, различные способы самопомощи, навыки рефлексии, использование внутренних и внешних ресурсов, принятие ответственности за себя и свою жизнь, умению находить смысл в кризисных ситуациях, формирование смыслоцентрированной личности, ценностно-смысловой сферы молодежи». Идентичность, образуя целостность, становится определяющим компонентом смыслоцентрированной личности.

Список литературы

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. – Ростов н/Д: Изд-во РГУ – 2002. – 480 с.
2. Абакумова И.В. Смыслоцентризм в педагогике. Новое понимание дидактических методов / И.В. Абакумова, П.Н. Ермаков, И.А. Рудакова. – Ростов н/Д: Изд-во РГУ, 2006. – 312 с.
3. Абакумова И.В. Психолого-смысловые аспекты интегративной организации учебного процесса / И.В. Абакумова, В.Т. Фоменко // Общая теория смысла, психологические концепции смыслообразования, смыслодидактика. Хрестоматия / сост. И.В. Абакумова, П.Н. Ермаков, И.А. Рудакова. – М.: Кредо, 2014. – С. 350–376.
4. Абакумова И.В. Технологии направленной трансляции смыслов в практике учебного процесса: монография / И.В. Абакумова, Л.Ц. Кагермазова, П.Н. Ермаков. – М.: КРЕДО, 2016. – 234 с.
5. Кагермазова Л.Ц. Смыслотехнологии формирования установок толерантного сознания и поведения студентов вуза / Л.Ц. Кагермазова, И.В. Абакумова, З.В. Масаева // Россия, Запад, Восток: диалог культур и цивилизаций: сборник научных трудов международной научно-практической конференции / отв. ред. Р.И. Кантимирова. – 2018. – С. 257–259.
6. Масаева З.В. Создание безопасного образовательного пространства с учетом проявлений посттравматического стрессового расстройства в постконфликтном регионе / З.В. Масаева, Л.Ц. Кагермазова // Гуманитарные науки. – 2017. – №4 (40). – С. 122–126.

Суворова Елена Валентиновна

заведующая кафедрой

НОЧУ ОДПО «Международная академия
духовного развития и инновационных технологий»

г. Москва

КАК НАУЧИТЬ НАЧИНАЮЩИХ ПСИХОЛогов- ИГРОПРАКТИКОВ ПРЕОДОЛЕВАТЬ ТРУДНЫЕ СИТУАЦИИ ВО ВРЕМЯ ИГРЫ

***Аннотация:** статья посвящена вопросу интерактивного обучения ведению игр на курсе профессиональной переподготовки «Профессиональный психолог-игропрактик» на базе первого высшего образования.*

***Ключевые слова:** трансформационная психологическая игра, игропрактика, психология, кейс-метод, программа обучения, профессиональная переподготовка, метод кейсов, метод ситуационного анализа.*

В каждой деятельности, осуществляемой человеком, встречаются непростые ситуации. Как правило, преодолевая их мы растем. А еще в таких ситуациях проверяется наше намерение, наша призвание, наша любовь к делу, которым мы занимаемся.

Несмотря на то, что в игропрактике все происходит, легко и комфортно для участников, для них остается за кадром «кухня» этой профессии, которую я хочу немного приоткрыть в этой статье. Вот уже подходит к завершению обучение целого потока студентов на моем курсе «профессиональный психолог-игропрактик». Участники обучения освоили 11 тем, участвовали в живых встречах, проводили игры, тренировались, наработали уже достаточное количество тренировочных часов ведения игр, чтобы «выходить в люди» и на фестивали. Послушали десятки и сотни часов лекций по психологии. И, по традиции, в финале курса, я провожу Модуль программы, который посвящен работе с трудными ситуациями во время игры.

Как показывает практика, это самый «горячий» модуль программы обучения психологов-игропрактиков. Обучение в нем построено на разборе кейсов, которые когда-то встречались в работе игропрактиков. А также на супервизии и интервизии трудных ситуаций самих участников, если в их личной практике такие произошли.

Если вы начинающий игропрактик, уверена, что-то похожее вы уже встречали. А если опытный, то, наверное, тоже, но уже давно. Все ситуации довольно часто встречаются в жизни, поэтому в курсе профессиональной переподготовки психологов-игропрактиков, я разработала специальные кейсы, на основе таких жизненных ситуаций. Я использовала кейс метод, или кейс стади, как его еще называют.

Этот метод конкретных ситуаций (англ. Case method, кейс-метод,) – способ обучения, при котором используются описания реальных ситуаций. Студенты должны исследовать ситуацию, разобраться в ней, предложить свои решения и выбрать лучшее из них. Кейсы основываются на реальном фактическом материале или же приближены к реальной ситуации.

Метод был впервые применен в Гарвардской школе бизнеса в 1924 году, когда преподаватели этого учебного заведения поняли, что не существует учебников, подходящих для аспирантской программы в бизнесе. Тогда они провели ряд интервью с ведущими бизнесменами, и на основе рассказов бизнесменов о бизнесе записали несколько первых кейсов – ситуаций, которые и стали давать на аспирантской программу по бизнесу.

Слушатели должны были проанализировать ситуацию и предложить свое решение, которое преподавателям было легко сравнить с реальным решением этого кейса. Такие кейсы слушатели могли решать самостоятельно или в ходе коллективного обсуждения.

На сегодняшний день бизнес-кейс – это самый распространенный метод обучения в бизнесе. И, как профессиональный бизнес-тренер, я им часто пользуюсь. А теперь используем его и для обучения игропрактиков.

Приведу некоторые из таких учебных кейсов в своей программе профессиональной переподготовки «Профессиональный психолог-игропрактик» на базе первого высшего.

Трудные ситуации во время проведения игр онлайн:

– На онлайн-игре клиентка за компьютером по время игры, с включенным видео и звуком, сидит и ест. Чавкает, стучит ложкой по тарелке... Первое, второе, салат, компот, десерт... Шум, который она издает перекрывает все диалоги во время игры...

– Вопрос: что будете делать?

– Участница во время игры лежит в постели в сорочке, потягивается, зевает... То ли недавно проснулась, то ли собирается спать.

– Вопрос: что будете делать в этой ситуации?

– Участники впервые пришли на онлайн-игру и не понимают, как пользоваться электронным кубиком, как скачать свою карточку с чата и т. д. Вы потратили 30 минут на объяснения, а воз и ныне там.

– Вопрос: что теперь будете делать?

– Участник сидит у компьютера без майки, а когда поднялся с кресла, оказалось, что еще и без штанов...

– Вопрос: какой будет ваша реакция?

– Участник игры не включает видео, не рассказывает о себе, но постоянно критически высказывается о том, что происходит во время игры.

Вопрос: что вы делали, когда у вас такое было? Что можно сделать лучше в такой ситуации?

Ну как вам кейсы? Проходили такие?

Трудные ситуации во время проведения игр оффлайн:

– У вас в группе оказался «эксперт» – кандидат психологических наук. Нет, лучше профессор! Он почувствовал, что у него самый высокий профессиональный статус в группе и стал активно комментировать высказывания других участников с позиции своего статуса, а также давать советы, рекомендации и «раздавать диагнозы».

– Кстати, это такая же реальная ситуация, как и предыдущие. Что будем делать в этом случае?

– Вы пришли на фестиваль игр офлайн, и оказалось, что в вашем комплекте игры потерялся кубик / часть карточек / игровое поле. Катастрофа!

– Вопрос: что будете делать?

– У вас за игровым столом один из участников проявляет резко негативную позицию по отношению к вам. Не принимает ничего из того, что ему выпадает в его ход, категорически отрицает, что это как-то про него. Постепенно переходя на сарказм относительно вас, как ведущего и игры, как инструмента.

– Вопрос: как будете реагировать на его поведение?

– К вам на игру пришел другой ведущий / автор другой игры, который считает себя гораздо более профессиональным, а свою игру лучше вашей и все время об этом говорит и делает постоянные сравнения в пользу своей игры (ведет себя, как настоящий «тролль»).

– Вопрос: как в этом случае поступите с коллегой?

– Вы только начали игру и поняли, что у вас резко скрутило живот...

Вопрос: ваши действия?

И еще несколько трудных ситуаций на игре, которые могут случиться как онлайн, так и офлайн:

1. Вы забыли механику игры...

2. У вас потерялась одна из карточек, а она вот прямо сейчас нужна...

3. Участница игры расплакалась без видимой причины для этого...

4. Вы на фестивале, ваша игра уже началась. И к вам продолжают подходить люди и спрашивать, можно ли присоединиться и им тоже?

5. Одному из участников вашей платной игры что-то вдруг не понравилось, и он / она резко решил выйти из игры и в жесткой форме потребовал с вас обратно деньги за игру...

6. Одна из участниц, каждый раз, когда ее ход, начинает впадать в слишком долгие рассказы о своих неприятных ситуациях, проблемах и т. д., превращая игру в сеанс индивидуальной консультации и претендуя на то, чтобы вы ей тут же помогли все эти проблемы разрешить...

А вы встречали что-то подобное в своей практике? Что было для вас самым трудным? Как выходили из своих трудных ситуаций? Какие решения можете предложить?

Список литературы

1. Деркач А.М. Кейс-метод в обучении // Специалист. – 2010. – №4. – С. 22–23.
2. Канардов И.В. Кейс-тестинг: практика использования и перспективы // Кадры предприятия. – 2006. – №12. – С. 19–26.
3. Киселёв В.Д. Как написать авторский проектный социально-экономический кейс в формате кейкис. Методика и сборник деловых игр. – М.: Галактика, 2018. – С. 320.

Хабибулина Милеуша Рафилъевна

педагог-психолог

МАДОУ «Д/С №16»

г. Екатеринбург, Свердловская область

ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПОТЕНЦИАЛ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА

Аннотация: в статье автор неформально раскрывает понятие «художественное творчество». Рассуждает о том, какую роль художественная творческая деятельность занимает в развитии личности дошкольника. Особое внимание уделяется тому, каким образом осуществляется процесс творческой деятельности, какими качествами должен обладать педагог для достижения эффективного результата в данном процессе. Материал представляет практический интерес как для педагогов дошкольных учреждений, так и для родителей воспитанников. Кроме того, он создает платформу для серьезных дискуссий, поскольку многие суждения и рекомендации автора основаны на личном опыте, не претендующем на универсальность и однозначность суждения.

Ключевые слова: художественно-творческая деятельность, развитие личности, худож, дух, твар, жест, эмоции, чувственный отклик, восприятие, мышление, воображение, синестезия.

Изучению данной проблемы в современной психологии, педагогике, в научной литературе уделено достаточно много внимания. Многие отечественные психологи, такие как Л.С. Выготский, А.И. Лиллов, Е.А. Дубровская, С.А. Козлова и др., в своих работах указывали на приоритетное значение творчества в развитии личности человека, подчеркивая, что творчество как результат деятельности существует везде, где человек посредством воображения изменяет и создает что-либо новое. Психологи подчеркивают, что это глубокая социальная сущность, которая основана на сознательной, целепологающей, активной деятельности человека, ориентированная, прежде всего, на познание окружающего мира, создающая новые, оригинальные, никогда ранее не существовавшие произведения.

Тем не менее на современном этапе вопрос остается актуальным в определении таких задач: как и каким образом творческая деятельность может способствовать или создавать условия для развития личности ребенка? Каковы основные факторы развития творческой деятельности? Есть ли прямая необходимость развивать творческую деятельность ребенка в дошкольном возрасте? Для того, чтобы ответить на эти вопросы, дадим определение понятию «художественное творчество». Существует множество определений данного понятия, но мы рассмотрим его с позиции рассуждения. Для начала разберем термин «художественный». Что он означает? Есть информация, что слово произошло от древнерусского языка «худоба», т. е. *сведущий, опытный* или мастер своего дела. Слово «худ», читаемое в обратном направлении, означает *дух*. Далее, «художественный» – от слова *жест*. Таким образом, мы можем сделать вывод, что термин «художественный» – это духовный опыт, духовный жест,

выражаемый в деятельности. Получается, что художественная деятельность – это отражение высшей духовной реальности. Каким же образом это происходит? Как отличить художественную работу от изобразительной? Какую работу можно отнести к произведению искусства? Какие есть основания отнести работу к той или иной категории? В данном случае все очень просто. Обратите внимание, если произведение вызывает эмоции, то оно является художественным. Согласно определению Л.С. Выготского данный критерий называется – чувственный отклик или впечатление. То есть, если произведение вызывает у нас эмоции, заставляет нас переживать, то его уже можно отнести к художественной работе. Тем не менее разные работы вызывают разные эмоции, одни сильнее, другие слабее. Таким образом, можно ли определить степень «художественного произведения»? Или насколько произведение может быть выполнено с точки зрения художественной ценности? В таком случае мы обращаемся к мыслям, которые вызывает творческая работа. Обращаем внимание на то, какие моменты в работе особенно впечатляют? Возможно, человек, рассматривая работу, может услышать звуки, так как наша психика обладает свойством синестезией – способностью воспринимать информацию по другому каналу, например слышать цвет. Так, великий композитор Римский-Корсаков слышал цвет, к примеру, звук «ре» был для него зеленого цвета. Бетховен, будучи глухим, имел при этом абсолютный слух, воспринимая звуки от окружающего мира. Итак, наличие характеристик эмоционального отклика от работы, будь то звуковой, мыслительный, какие-нибудь воспоминания и т. д., указывает на художественный уровень самого произведения. Следующим интересным моментом является то, кто может быть автором данной работы, ребенок или взрослый?

Дело в том, что, если мы видим определенно художественные способности: наполненность листа, некая симметрия, сохранены пропорции цветов, рисунок имеет законченность, есть композиция. Все эти критерии могут указывать на работу мастера. Мастером может быть даже ребенок, именно так и проявляется талант.

Дети, занимаясь творчеством, не задумываются о том, правильно ли они делают? Сочетаются ли цвета либо не сочетаются и т. д.? Они спонтанно выражают свое эмоциональное состояние, свой духовный мир. Известно, что когнитивный уровень ребенка, его способность осмысливать, понимать, рассуждать, гораздо ниже, чем его чувственный эмоциональный опыт. Художественная деятельность ребенка в дошкольном возрасте – это способ осмысления и взаимодействия с реальностью. Это способ осуществления или установления контакта с самим собой, с внешним миром, «рассказывать», заявлять о себе внешнему миру через художественную деятельность. Это, прежде всего, образное мышление, которое реализуется в форме игры, так как ребенок, воображая нечто, играет с образами. Мы знаем, что основной вид деятельности в дошкольном возрасте – это игровая деятельность. Здесь мы можем провести параллель между основным видом деятельности – игрой и художественным творчеством. Таким образом, мы видим, что художественная деятельность в дошкольном возрасте является ведущим видом деятельности, посредством которого ребенок в наиболее подходящей, удобной для себя форме передает свои чувства, устанавливает контакт с окружающим миром, передает свои переживания.

Исходя из вышесказанного, возникает вопрос: Какие условия, факторы влияют на развитие художественного творчества ребенка? Конечно же, наиболее важным условием является – нескритичность. Зачастую ребенок теряет интерес к художественно-творческой деятельности из-за отсутствия одобрения со стороны взрослого. Нередко взрослый игнорирует не совсем «интересные», с точки зрения своего выполнения, работы ребенка. Ребенок делает выводы, что если взрослый высоко оценил или просто заметил чужую работу, значит, его личная работа выполнена плохо. Ребенок воспринимает такую ситуацию как критику. Важно понять, что любая работа, где есть творчество, имеет право на существование и на положительную оценку со стороны взрослого. Взрослый должен найти, озвучить и увидеть в работе то, о чем хотел сообщить ребенок. Этот момент очень важен и не должен оставаться незамеченным взрослым.

Следующим моментом является чувство успешности. Взрослый вдохновляет ребенка, каждый раз замечая прогресс в его художественно-творческой деятельности. Ребенок должен ощущать чувство комфорта и удовольствия при выполнении художественно-творческой работы.

Немаловажным аспектом в развитии творческой деятельности ребенка является следующее – творческий потенциал. Реализация творческого потенциала личности дошкольника, с одной стороны, обусловлена наследственными факторами, но в то же время раскрыть данный потенциал возможно только через социальную среду и воспитание. Целенаправленная педагогическая деятельность в дошкольном возрасте позволит успешному формированию необходимых психических функций: развитию восприятия, воображения, образного мышления, где наиболее подходящей платформой в первую очередь будет изобразительная, музыкальная, театральная, танцевальная деятельности. Взрослый находит, в какой из видов деятельности ребенок более успешен, где чувствует себя более комфортно, где имеются больше задатков в реализации творческого потенциала. Нужно также отметить, что творчество дошкольников наиболее ярко, многочисленнее проявляется в их совместной деятельности, нежели в индивидуальном, самостоятельном процессе. Так как в совместной деятельности у дошкольников происходит мгновенное развитие идей, которые с успехом могут изменяться и дополняться.

Разберем следующее понятие – «творчество». На первый взгляд, мы можем указать на то, что сам термин произошел от слова *творить*. Тем не менее подойдем к этому вопросу неординарно, глубже. Корень слова «*твар*» происходит от славянского слова *предмет, творение*, на белорусском же языке данное слово означает *лицо*. В этой связи мы можем сделать логический вывод: «через творение отображаю свое лицо». Интересно получается, что эмоции мы так же отображаем, через свое лицо. Чтобы отображать, передавать информацию, через творчество важно иметь развитое мышление. Таким образом, главным компонентом творчества является способность мыслить образно.

Большое значение в развитии художественно-творческой деятельности детей дошкольного возраста имеет профессиональная компетенция педагогов дошкольного учреждения. Создание оптимальных условий для проведения занятий. Педагог должен уметь пользоваться разнообразным изобразительным материалом, знать природу этого материала, посредством которого ребенок сможет выразить то или иное эмоциональное

переживание. Использование разного рода материала (бумага, картон, акварель, гуашь, акрил, карандаши, мелки, фломастеры, текстиль, шерстяные и хлопчатобумажные нити и т. д.) имеет свою специфику, которую необходимо учитывать при работе. Отметим, что полноценное развитие личности ребенка невозможно вне семьи, ближайшего окружения, педагога и самой социальной среды. Целенаправленная работа педагога и родителей – как можно раньше выявить предпосылки к тем или иным способностям и развивать их для пользы самого ребенка.

На основании вышесказанного мы пришли к следующему выводу. Художественно-творческая деятельность в дошкольном возрасте имеет многоаспектность и включает коммуникативную способность, способность эмоционального самовыражения, преодоление стандартного мышления, выражение индивидуальности, оригинальности, способность видеть посредством чувственного образа, воображение и раскрывает художественное восприятие окружающего мира.

Список литературы

1. Беликова М. Эстетическое восприятие детей на занятиях изобразительной деятельностью // Дошкольное воспитание. – 1981. – №4. – С. 27.
2. Ветлугина Н.А. О теории и практике художественного творчества детей // Дошкольное воспитание. – 2005. – №5. – С. 12–18.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1991. – С. 13–14.
4. Грибовская А.А. Коллективное творчество дошкольников. – М.: ТЦ «Сфера», 2005. – С. 126.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: учеб. – СПб., 2000. – С. 712.
6. Шевчук А. Организация художественных видов деятельности детей // Дошкольное воспитание. – 1998. – №1. – С. 7–9.
7. Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для вузов. – 4-е изд. / под ред. Б.Д. Эльконина. – М.: Академия, 2007. – С. 194.

РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Казина Александра Сергеевна
студентка

Научный руководитель

Пилипчук Лариса Сергеевна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный
педагогический университет»
г. Барнаул, Алтайский край

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

***Аннотация:** в статье рассматриваются проблемы формирования познавательной мотивации у детей старшего дошкольного возраста с нормативным развитием и задержкой психического развития. Особое внимание уделяется возможностям формирования познавательной мотивации в условиях психолого-педагогического сопровождения дошкольников в ДОО.*

***Ключевые слова:** познавательная мотивация, задержка психического развития, психолого-педагогическое сопровождение.*

В последние годы, в России наблюдается рост числа детей с задержкой психического развития (далее – ЗПР), возникновение которой обусловлено рядом факторов, среди которых основными являются проблемы со здоровьем матери во время беременности, преждевременные роды, соматические и хронические заболевания детей, социальное окружение, отношения в семье и т. д. Проблема воспитания и обучения дошкольников с ЗПР относится к числу важных и актуальных в специальной психологии и коррекционной педагогике. У детей дошкольного возраста с ЗПР наблюдается отставание развития высших психических функций от нормативного.

Для старших дошкольников с ЗПР характерна сниженная познавательная активность, познавательная деятельность, как правило, весьма слаба и неустойчива, дети быстро утрачивают интерес к объекту познания. Всё это обусловлено дефицитностью мотивационного компонента познавательной сферы личности, которая отстает от нормативных возрастных

характеристик в среднем на 2–3 года. Между тем, познавательная мотивация должна быть сформирована у ребёнка ещё до перехода к систематическому обучению, так как она является залогом успешного обучения в начальной школе.

На сегодняшний день, в практике работы педагогов ДОО, и таких специалистов, как психологи, учителя-дефектологи накоплен достаточно большой опыт и «арсенал» средств и методов, позволяющих успешно компенсировать ЗПР и эффективно формировать у детей познавательную мотивацию. В качестве одного из наиболее действенных и результативных средств, можно выделить психолого-педагогическое сопровождение, которое подразумевает комплексное целенаправленное воздействие на ребёнка со стороны специалистов ДОО.

Несмотря на то, что возможности, которые предоставляет психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с отставанием в развитии, очень широки и данная форма работы активно применяется в работе специалистов современных ДОО, на сегодняшний день можно констатировать недостаточную теоретическую и методологическую разработанность проблемы формирования познавательной мотивации у дошкольников с ЗПР в условиях психолого-педагогического сопровождения. Таким образом, возникает объективная необходимость в проведении глубокого изучения данной проблемы.

В качестве объекта для проведения исследования выступает познавательная мотивация детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, предметом является формирование познавательной мотивации у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в условиях психолого-педагогического сопровождения.

Проведённое изучение теоретических источников, отражающих проблему исследования, показало, что становление и развитие мотивационной сферы дошкольника признано одной из основополагающих проблем в психологии и педагогике. Известно, что мотивация определяет направленность личности и побуждает её к деятельности. Отсутствие мотивации к познанию основная проблема, с которой часто сталкиваются педагоги, психологи и родители.

Разработка вопросов в области теории развития и формирования познавательного мотивации ребёнка-дошкольника является объектом изучения педагогов и психологов на протяжении многих десятилетий. В основе понятия «познавательная мотивация» лежит учение о мотивации, как о движущей силе, стимулирующей человека к познанию. А.В. Смирнов, отмечает, что проблема мотивации и мотивов поведения в деятельности остаётся одной из основных в психологии. Сложность и многоаспектность данной проблемы обуславливает множественность подходов к пониманию сущности, природы, структуры этих понятий, а также к методам их изучения [9].

Слово мотив происходит от латинского «moveге», что в дословном переводе означает: «приводить в движение, толкать».

А.Н. Леонтьев считал, что мотив – это «тот результат, то есть предмет, ради которого осуществляется деятельность» [6, с. 432]. Учёный отмечал, что мотив выполняет две функции – побудительную и смыслообразующую.

Ребёнок реализует мотивы через мотивацию. По мнению Н.Г. Морозовой, мотивация – это «тенденция личности, заключающаяся в направленности или

сосредоточенности ее помыслов на определенном предмете. Интерес проявляется в направленности внимания, мыслей, помыслов» [8, с. 195].

А.В. Смирнов определяет мотивацию как: «динамический процесс непрерывного выбора и принятия решений на основе взвешивания поведенческих альтернатив, который объясняет целенаправленность действия, организованность и устойчивость целостной деятельности, направленной на достижения определенной цели, выступает как побуждение к действию определенным мотивом» [9, с. 99].

По отношению к мотиву мотивация выступает как вторичное образование, явление. Также мотивация выступает как средство или механизм реализации уже имеющихся мотивов.

По определению, предложенному Л.С. Выготским: «познавательная мотивация – это естественный двигатель детского поведения, он является верным выражением инстинктивного стремления, указанием на то, что деятельность ребенка совпадает с его органическими потребностями. Вот почему основное правило требует построения всей воспитательной системы на точно учтенных детских мотивациях» [5, с. 261].

Г.И. Щукина считает, что «познавательная мотивация – мощный побудитель активности личности, под чьим влиянием все психические процессы протекают особенно интенсивно и напряженно, а деятельность становится увлекательной и продуктивной» [11, с. 189].

Е.Л. Виноградова выделила три показателя выраженности познавательной мотивации:

1. Эмоциональная вовлеченность ребенка в деятельность (сосредоточенность на задании; экспрессивно-мимические проявления интереса; положительный эмоциональный фон; эмоциональные «всплески»);

2. Целенаправленность деятельности, ее завершенность (способность не отвлекаться на посторонние раздражители и доводить деятельность до конца);

3. Степень инициативности ребенка (наличие вопросов, реплик относительно выполнения задания, собственных предложений, замечаний, просьб о помощи, а также диалога с партнером о содержании деятельности) [4].

Понятие познавательной мотивации внутренне связано с другими, смежными понятиями, среди которых: познавательный интерес, познавательная деятельность, творчество (креативность), познавательная активность, любознательность. Именно поэтому её рассматривают как базовую предпосылку формирования учебной деятельности.

Развитие мотивационной и познавательной сфер начинается уже в раннем детстве постепенно, в процессе взросления познавательные процессы усложняются, формируются устойчивые мотивы к познанию. Исследователи указывают на различный уровень познавательной мотивации у дошкольников разного возраста. Так, младший дошкольник относительно легко может принять решение в ситуации, где необходимо выбрать один предмет из нескольких. Среди таких мотивов выделяют доминирующие мотивы – преобладающие в мотивационной иерархии. Это могут быть мотивы достижения, общения, самоутверждения и т. д.

Е.Л. Виноградова пишет, что к старшему дошкольному возрасту у ребёнка возникает достаточно устойчивая иерархия мотивов [4].

У детей старшего дошкольного возраста в процессе формирования познавательной мотивации происходит активная мыслительная переработка впечатлений об окружающем: уяснение связей, отношений между предметами и явлениями действительности, систематизация представлений, любопытство и первоначальная любознательность постепенно перерастают в устойчивую черту личности – познавательный интерес, свидетельствующий о сформированности познавательной мотивации.

Специфической особенностью познавательной деятельности является то, что полноценное её формирование возможно только при условии организации целенаправленного психолого-педагогического воздействия. Участие взрослого позволяет направлять, расширять любознательность, познавательные интересы детей, углублять их, тем самым формируя устойчивые мотивы к познанию. Для формирования познавательной мотивации педагоги ДОО используют самые различные методы и средства. По мнению Г.Х. Вахитовой познавательная мотивация старших дошкольников эффективно формируется в таких видах детской деятельности, как игра и творчество, однако без целенаправленного участия взрослого в детской деятельности, процесс формирования познавательной мотивации не будет эффективным [3].

Ещё одной особенностью познавательной мотивации является то, что у всех детей она формируется не одинокого, особенно отставание проявляется у тех дошкольников, которые имеют нарушения развития, в частности задержку психического развития. Познавательная и мотивационная сфера детей дошкольного возраста с ЗПР имеет свои специфические особенности, обусловленные дефектом.

Как показывают результаты исследований, у дошкольников с ЗПР фиксируется слабая познавательная мотивация, преобладание игровых мотивов, для них характерны пониженная работоспособность, быстрая утомляемость, отвлекаемость, неустойчивость интереса к объекту познания и т. д. Низкая познавательная мотивация и трудности в её формировании связаны с отставанием развития целого ряда психических процессов. Полноценному развитию познавательной мотивации у дошкольников с ЗПР препятствует отставание в развитии мышления, внимания, памяти, восприятия и речи.

Как показало исследование одним из условий эффективного формирования познавательной мотивации старших дошкольников с ЗПР является организация психолого-педагогического сопровождения.

В самом общем виде, психолого-педагогическое сопровождение представляет собой специализированную и систематически выстроенную деятельность в системе образования, включающую в себя знания и умения из различных отраслей наук – психологии, педагогики, дефектологии. При этом оно дает возможность выявить проблемы в развитии ребенка, обозначить поиск решения данной проблемы, оказать помощь в коррекции дефекта [1].

Психолого-педагогическое сопровождение старших дошкольников с ЗПР реализуется через несколько направлений. Первое направление – диагностическое, оно позволяет выявить степень выраженности отставания в развитии познавательных процессов детей с ЗПР в целом и познавательной мотивации, в частности. Реализуется данное направление через

проведение диагностического обследования, детей, проса родителей и педагогов ДОО.

Второе направление – психопрофилактика. Проведение психопрофилактики направлено на предотвращение нарушений в развитии и взаимодействии участников воспитательно-образовательного процесса. Эта деятельность осуществляется через консультации воспитателей и других специалистов детского сада, создание в дошкольном учреждении психологических условий, обеспечивающих эмоциональное благополучие каждого ребенка, использование технологий личностно-ориентированного обучения [7].

Третье направление включает в себя развивающую работу и психологическую коррекцию. Коррекционная и развивающая работа направлена на создание условий для раскрытия потенциальных возможностей ребенка, коррекцию определенных недостатков в психологическом развитии детей. В частности, целенаправленная коррекционно-развивающая работа, позволит сформировать правильную систему мотивов через использование различных средств и методов.

Одним из средств, позволяющих эффективно формировать у детей с ЗПР познавательные процессы и мотивацию, является игра. Разнообразные виды игр, доставляют им много радости, содействуют их всестороннему развитию. Игра имеет большое образовательное значение. Она расширяет кругозор детей, создает благоприятные условия для развития воображения и мышления, выступает в качестве средства стимулирования мотивации к познанию.

В коррекционной работе могут быть использованы различные виды продуктивной деятельности (работа с бумагой, природным материалом, пластилином). Под общим руководством педагога-дефектолога дошкольники с ЗПР самостоятельно выполняют задания, вызывающие у них интерес. Тематика, содержание, сложность и трудоемкость этих заданий должны подбираться с учетом возрастных особенностей детей и зоны ближайшего развития [10].

Ещё одно направление психолого-педагогического сопровождения – психологическое консультирование и просвещение. Оно предусматривает повышение педагогической компетентности педагогов, родителей; оптимизацию взаимодействия участников воспитательно-образовательного процесса и оказание им психологической помощи при выстраивании и реализации индивидуальной программы развития и воспитания. Работа со взрослыми строится с использованием приемов семейного консультирования, метода развивающего диалога и представляет собой обучение родителей и педагогов элементам психологической культуры общения с детьми [7].

От того, насколько качественно организовано психолого-педагогическое сопровождение, напрямую зависит эффективность деятельности, в частности эффективность формирования познавательной мотивации дошкольников с ЗПР.

Таким образом, подводя итог исследованию, можно сделать вывод о том, что на сегодняшний день формирование познавательной мотивации у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР является одним из важнейших направлений коррекционной педагогики и психологии. Важность его

обусловлена тем, что своевременная коррекционно-развивающая работа позволит снизить трудности детей с ЗПР в освоении образовательной программы начальной школы. В качестве одного из важнейших условий формирования познавательной мотивации старших дошкольников с ЗПР выступает психолого-педагогическое сопровождение, которое позволяет обеспечить систематическое, комплексное воздействие на ребёнка с учётом его индивидуальных особенностей развития.

Список литературы

1. Баронина А.А. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования / А.А. Баронина, Ю.И. Россова // Вопросы педагогики. – 2019. – №5. – С. 31–35.
2. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации детей и подростков. – М.: Педагогика, 1972. – 351 с.
3. Вахитова Г.Х. Формирование познавательной мотивации старших дошкольников в игровой и творческой деятельности // Научно-педагогическое обозрение. – 2014. – №4. – С. 12–19.
4. Виноградова Е.Л. Диагностика и развитие познавательной мотивации дошкольников // Дошкольное воспитание. – 1999. – №6. – С.11–14.
5. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – М.: АПН РСФСР, 1956. – 261 с.
6. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и сознание // XVII международный психологический конгресс. Симпозиум 13. – М.: Наука, 1966. – С. 9.
7. Малова А.А. Психолого-педагогическое сопровождение детей «группы риска» в условиях ДОУ / А.А. Малова, С.П. Акутина // Профилактическая и коррекционная работа с детьми «группы риска»: опыт, проблемы и перспективы: материалы Всероссийской заочной научно-практической конференции с международным участием. – Арзамас: Изд-во Арзамасского филиала НГУ им. Н.И. Лобачевского, 2016. – С. 370–374.
8. Морозова Н.Г. Воспитание познавательных интересов у детей в семье. – М.: Педагогика, 1961. – 195 с.
9. Смирнов А.В. Формирование мотивации учебной деятельности у студентов технического вуза // Психология, социология и педагогика. – 2012. – №12. – С. 13–24.
10. Шинкаренко Н.З. Предметно-пространственная развивающая среда для детей старшего дошкольного возраста с ЗПР // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития. – 2017. – №1 (12). – С. 74–76.
11. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов, учащихся. – М.: Речь, 1988. – 189 с.

Чеверикин Сергей Анатольевич

методист, педагог-психолог, соискатель

МКУ «Отдел образования»

Аксубаевского муниципального района РТ

пгт Аксубаево, Республика Татарстан

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ БЕЗОПАСНОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация: представленная автором программа направлена на повышение психологической компетентности педагогических работников в коммуникативной сфере и, как следствие, повышение уровня безопасности психического развития обучающихся. Ожидаемый результат достигается через повышение уровня психологической культуры педагогов, развитие навыков эффективного общения и сотрудничества со всеми участниками образовательного процесса, овладение способами разрешения конфликтов и навыков эмоциональной саморегуляции. Основными используемыми в рамках освоения программы формами работы с учителями являются психопросвещение, психопрофилактика, тренинги и психологические практикумы релаксации, групповая и индивидуальная работа, психоконсультирование. Успешное освоение программы педагогами определяется результатами психодиагностических проб основных психологических профессионально значимых показателей психологической компетентности, а также посредством мониторинга психологической безопасности образовательной среды.

Ключевые слова: педагогическое общение, психологическая компетентность, безопасность психического развития обучающихся, психологически безопасная образовательная среда, профессиональное самосовершенствование.

Одной из значимых составляющих учителя-профессионала является его педагогическая и психологическая компетентность. Деятельность педагога относится к типу «человек – человек», и особую роль в её эффективном осуществлении играет психологическая компетентность учителя, которая предполагает, в первую очередь, знание возрастных особенностей обучающихся, закономерностей их поведения, методов эффективного межличностного взаимодействия, способов разрешения возникающих в педагогическом общении проблем и конфликтных ситуаций и многое другое. Кроме этого, педагог должен быть способен эффективно использовать собственную психологическую образованность в своей повседневной практике, уметь осознавать уровень своих способностей как личный ресурс в собственной деятельности, уметь видеть причины недостатков в своей работе, в себе, не только знать способы профессионального самосовершенствования, но и постоянно к нему стремиться. То есть учитель-профессионал должен иметь развитые на высоком уровне социально-психологическую компетенцию, связанную с готовностью решать профессиональные задачи, в том числе в режиме развития, и профессионально-коммуникативную компетенцию, определяющую степень успешности педагогического общения и взаимодействия со всеми субъектами

образовательного процесса, включающую в себя такое понятие, как педагогическое общение.

Под педагогическим общением, как одной из ключевых компетенций педагога, понимается форма учебного взаимодействия, сотрудничества учителя и учеников с помощью вербальных, изобразительных, символических и кинетических средств. Педагогическое общение учителя со школьниками в процессе обучения создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, создает благоприятный эмоциональный климат обучения, обеспечивает управление социально-психологическими процессами в детском коллективе и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя.

Специфика педагогического общения проявляется, прежде всего, в его направленности. «Оно направлено не только на взаимодействие обучающихся и организацию их личностного развития, не только на организацию усвоения учебных знаний и формирование на этой основе творческих умений, но и на организацию психологически безопасной образовательной среды» (И.А. Зимняя).

Хотя обучающая функция педагогического общения является ведущей, она не вытесняет других его функций, обеспечивающих многостороннее взаимодействие учителя и учеников, а также учеников между собой. Учитель помогает ученику выразить себя, выразить то положительное, что в нем есть. Заинтересованность педагога в успехе ученика, благожелательная, поддерживающая контакт атмосфера облегчают педагогическое взаимодействие, способствуют самоактуализации ученика и его дальнейшему развитию.

Актуальность данной программы обуславливается тем, что изучение образовательной системы позволяет говорить о том, что она содержит ряд факторов, которые, нарушая психологическую безопасность, в первую очередь, обучающегося, ограничивают реализацию его потенциальных возможностей и становятся причинами глубоких эмоциональных переживаний.

В.А. Дмитриевский рассматривает категорию психологической безопасности, оперируя такими понятиями, как «психотравмирующая ситуация», «педагогическое общение», «затруднения в педагогическом общении». Под психотравмирующими ситуациями он подразумевает такие ситуации, в которых тот или иной человек, участвующих в событиях, испытывает или может испытывать ущерб в виде психических травм, снижения авторитета, понижения самооценки и прочих неприятных эмоциональных переживаний, которые могут иметь далеко идущие негативные последствия. И такие атрибуты педагогического общения, как структура, стили, этапы и функции, во многом определяют уровень психологической безопасности всех субъектов образовательного процесса.

Таким образом, индивидуальный стиль педагогического общения педагога, и не только с учениками, но и коллегами, и с представителями родительской общественности, является особенно значимым фактором, оказывающим влияние как на актуальное состояние образовательной среды, так и на обеспечение ее психологической безопасности в непосредственном педагогическом взаимодействии. И именно поэтому, на передний план выходит работа по повышению коммуникативных навыков учителями, в том числе и через осознание особенностей собственного индивидуального педагогического стиля, в том числе и стиля общения, выявление неэффективных и освоение

эффективных способов общения с учащимися и другими участниками образовательного процесса в целом и в проблемных ситуациях в частности.

Кроме того, представляется необходимым в профессиональной деятельности учителя, как специалиста, чья деятельность связана с психологическим воздействием на учащихся, формирование у него установки на обеспечение психологической безопасности в общении.

Основанием для разработки программы, ее нормативной базой стали, в первую очередь:

- Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ);
- Конституция РФ;
- Рекомендации об организации деятельности муниципальной методической службы в условиях модернизации образования. Письмо Министерства образования РФ от 09.03.2004 г. №03-51-46 ин/42-03;
- Педстандарт (Приказ Минтруда России №544н от 18 октября 2013 г. «Об утверждении профессионального стандарта»);
- Программа развития системы образования Аксубаевского муниципального района на 2016–2020 годы.

В качестве адресной направленности (целевой группы) выступают учителя начальных классов, классные руководители, учителя-предметники независимо от возраста и стажа работы.

Целью программы является повышение психологической компетентности педагогов в коммуникативной сфере с целью обеспечения безопасности психического развития обучающихся.

Задачи же программы были определены следующим образом:

- определить уровень психологической культуры педагогов, стиль педагогического и межличностного взаимодействия;
- повысить уровень знаний педагогов в коммуникационной сфере, особенностях развития воспитанников, проблемах семейных взаимоотношений учащихся, способах разрешения конфликтов;
- сформировать навыки эффективного общения, сотрудничества, позитивного мышления, развивать педагогическую рефлексию, эмпатию в отношениях с учащимися и их родителями;
- формировать и развивать навыки эмоциональной саморегуляции, умений использовать свой эмоциональный потенциал как стабилизирующий, адаптирующий и потенцирующий.

Реализация программы осуществляется через такие направления и формы работы как психопросвещение (лекции, беседы, наглядная информация и т. д.), психопрофилактика (тренинги общения, психологические практикумы релаксации, психологические зарядки с использованием как групповых и индивидуальных видов работы), психоконсультирование (личностные проблемы, проблемы взаимодействия и проч.), психодиагностика педагогов (периодичность: 2 раза в год – на входе и по окончании освоения программы) и психодиагностика обучающихся (периодичность: 2 раза в год – на входе и по окончании освоения программы педагогами).

Содержание и структуру программы можно представить в виде нескольких основных блоков.

Первый блок – диагностический – направлен на выявление профессионально значимых показателей психологической компетентности, таких как:

- определение барьеров педагогической деятельности педагога;

- диагностика стиля педагогического общения;
- диагностика эмоциональной устойчивости и эмоциональной компетентности педагога;
- диагностика агрессивных тенденций педагога;
- диагностика стиля межличностных взаимоотношений педагога;
- диагностика стиля поведения педагога в конфликтной ситуации;
- диагностика личностной составляющей психической регуляции деятельности.

Также данный блок включает в себя оценку психологического климата в педагогическом коллективе, определение стиля взаимоотношений ученик – учитель, учитель – учитель, учитель – родитель, диагностику уровня школьной тревожности обучающихся и диагностику безопасности образовательной среды школы.

Второй, теоретический, блок содержит следующие теоретические основания организации психологически безопасной образовательной среды:

- определение и характеристика образовательной среды. Состав и характеристика субъектов образовательного процесса. Содержание понятия психологической безопасности человека. Основные источники угрозы психологической безопасности в условиях образовательной организации. Принципы построения психологически безопасной образовательной среды;

- социально-психологические основы профессионального и педагогического общения. Особенности педагогического общения, направления, стили, риски. Влияние стиля педагогического общения на психическое развитие учащихся;

- роль личности педагога в построении психологически комфортной образовательной среды и как фактор безопасности психического развития обучающихся;

- эмоциональная культура учителя в структуре профессиональной компетентности. Проблема преодоления профессионального отчуждения педагогов. Определение понятия «трудные педагогические ситуации»;

В третий практический блок входят психологические технологии развития коммуникативной компетентности педагогов, в том числе:

- повышение профессиональной стрессоустойчивости педагога;

- саморегуляция психических состояний.

- повышение эмоциональной и социально-психологической компетентности.

Последний блок контроля подразумевает такие формы контроля освоения программы слушателями как повторная диагностика и написание заключительного эссе педагогами.

Что касается сроков реализации программы, то ее освоение рассчитано на один учебный год из расчета 1 занятие по 2 академических часа в неделю, и общая трудоемкость ее составляет 70 часов (т. к. в учебном плане 34–35 учебных недель).

Ожидаемые результаты освоения программы неизбежным образом вытекают из поставленных задач и сводятся к нескольким основным позициям. Это:

- 1) повышение уровня психологической культуры, уровня знаний педагогов в коммуникационной сфере, об особенностях развития и проблемах семейных взаимоотношений учащихся, способах разрешения конфликтов;

2) сформированность навыков эффективного общения, сотрудничества, позитивного мышления, педагогической рефлексии, эмпатии в отношениях с учащимися и их родителями;

3) познание себя и ориентация на ценности саморазвития;

4) качественное изменение отношений в коллективе;

5) стремление взаимодействовать с установкой на открытость, взаимопомощь;

6) сформированность навыков эмоциональной саморегуляции, умений использовать свой эмоциональный потенциал как стабилизирующий, адаптирующий и потенцирующий.

Реализация программы требует определенного материально-технического обеспечения. Так, для проведения теоретических и практических занятий требуется помещение, оснащенное мультимедийным оборудованием (аудио- и видеоаппаратура) и техническими средствами обучения (компьютер; сканер, принтер). В ходе занятий используются различные дидактические материалы (видеофильмы, презентации и др.) и учебно-наглядные пособия (медиаотека по общей и возрастной психологии; презентации по общей, социальной, возрастной и педагогической психологии), применяются стандартизированные психодиагностические методики. Использование компьютерной техники подразумевает наличие программного обеспечения современных информационно-коммуникационных технологий.

Реализация любой обучающей программы или программы повышения квалификации предполагает наличие определенных рисков, препятствующих ее полноценному освоению, и, как следствие, требует поиска путей преодоления данных рисков. В данном случае можно выделить основные существенные риски (барьеры) реализации программы: низкая мотивация педагогических работников к обучению, большая их занятость; предпочтение неконструктивных стилей общения и неумение использовать конструктивные; стереотипы педагогического поведения; индивидуально-психологические особенности как учителей, так и обучающихся.

Меры же по преодолению рисков предполагаются следующие:

– использование системы морального и материального стимулирования;

– управленческое регулирование;

– проведение психологических тренингов для педагогов;

– научить педагогов видеть и анализировать проблемы своего поведения; препятствующие конструктивному взаимодействию с учениками;

– развитие эмпатии, рефлексивных умений.

В заключение следует сказать, что результатом освоения данной программы педагогами станет повышение их психологической компетентности в коммуникативной сфере и, как следствие, повышение уровня безопасности психического развития обучающихся. Ожидаемый результат достигается через повышение уровня психологической культуры педагогов, развитие навыков эффективного общения и сотрудничества со всеми участниками образовательного процесса, овладение способами разрешения конфликтов и навыков эмоциональной саморегуляции.

Список литературы

1. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании. – СПб.: Союз, 2002.
2. Бодалев А.А. Общение и формирование личности школьника / А.А. Бодалев, Р.Л. Кричевский. – М.: Институт практической психологии, 1996.

3. Горяйнова В.А. Психологические предпосылки непродуктивности стиля межличностного взаимодействия // Психологический журнал. – 1998.
4. Дмитриевский В.А. Психологическая безопасность в учебных заведениях. Книга для учителя. – М.: Педагогическое общество России, 2002.
5. Журавлев В.И. Основы педагогической конфликтологии. – М., 2005.
6. Жутикова Н.В. Учителю о практике психологической помощи. – М., 1998.
7. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Ростов н/Д: Феникс, 2007.
8. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. – М., 1989.
9. Курочкина И.А. Педагогическая конфликтология / И.А. Курочкина, О.Н. Шахматова. – Екатеринбург, 2013.
10. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – Нальчик, 2012.
11. Лисина М.И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения с взрослыми и сверстниками // Вопросы психологии. – 1982. – №4.
12. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников. – М., 1984.
13. Педагогика / под ред. П.И. Пидкасистого. – М., 2017
14. Психология: словарь / под ред. А.В. Петровского, М.С. Ярошевского. – М., 2014.
15. Рогов Е.И. Личность в педагогической деятельности. – М., 1994.
16. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе: книга для учителя. – М., 1991.

Шкуропий Константин Викторович

канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный
педагогический университет»
г. Армавир, Краснодарский край

КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕНИИ С РОДИТЕЛЯМИ ВОСПИТАННИКОВ

Аннотация: в статье раскрывается проблема сформированности у педагога дошкольного образования ведущей компетентности в работе с родителями. Метод анализа источников по проблеме исследования позволил выявить основные сложившиеся за последние два десятилетия подходы в понимании сущности данной компетентности. Приведены результаты изучения состояния сформированности исследуемой компетентности у педагогов организаций дошкольного образования. Выделены и охарактеризованы трудности взаимодействия педагога и родителей, обозначены факторы успешности этого процесса. Определены пути формирования компетентности в ходе самообразовательной деятельности педагога и методической работы организации ДО.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, педагогическое общение, педагог дошкольного образования, родители воспитанников.

Современная семья является достаточно сложным социальным образованием, которое выступает в качестве объекта исследования целого ряда гуманитарных наук, включая и педагогику. Педагогов, как исследователей, так и практиков, прежде всего интересует проблематика взаимодействия образовательной организации в лице педагога с родителями воспитанников. Нормативно-правовая литература трактует роль родителей в воспитании ребенка и как неотъемлемое право, и как существенную

обязанность (Семейный кодекс, Закон об образовании и др.). Данные источники закрепляют безусловный приоритет родителей в воспитании детей, отражая исторически сложившуюся в российском социуме традицию понимания ведущей роли родителей в становлении развивающейся личности. Образовательная организация и, прежде всего, организация дошкольного образования как первая ступень системы образования, выступает активным субъектом разнонаправленного взаимодействия с родителями ребенка, конечным результатом которого является повышение его воспитанности, укрепление доверия и понимания между педагогом и семьей, рост педагогической зрелости родителей, приобретение новых компетенций в области работы с семьей самим педагогом и др.

Общение педагога дошкольного образования с родителями в разных его аспектах изучено представителями психолого-педагогической науки. Так, широко известны результаты исследования профессиональной компетентности педагогических кадров дошкольного образования (И.В. Бичева), профессионально-значимых качеств личности воспитателя детского сада (Н.В. Шурова), развития профессиональной компетентности педагога дошкольной образовательной организации в области воспитательной деятельности (Г.И. Захарова). В работах таких авторов, как Е.П. Арнаутова, Л.В. Загик, О.Л. Зверева, Т.А. Маркова и др., поставлена проблема необходимости оказания родителям квалифицированной педагогической помощи, раскрыты ее содержание и технологии.

Анализ отечественных научных публикаций конца XX – начала XXI в. показал, что авторы акцентировали внимание на ряде трудностей организации взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи, среди которых выделяются:

- низкий социальный статус профессии воспитателя в глазах родителей, прежде всего (О.Л. Зверева);
- недооценка педагогами роли семьи в воспитании детей (Н.П. Корниенко);
- отсутствие установки на сотрудничество со стороны как педагогов, так и родителей (Т.А. Данилина, З.И. Теплова);
- различие ценностных ориентаций и взаимных ожиданий педагогов и родителей (Е.К. Эльяшевич);
- стихийность построения общения воспитателя с родителями, неумение педагогов планировать и выстраивать процесс общения с родителями (В.П. Дуброва).

Значительный интерес для постановки и решения проблемы общения педагогов с родителями представляет сама позиция воспитателей. По результатам проведенного анонимного опроса педагогов, причинами трудностей в организации общения с родителями являются нивелирование профессии педагога дошкольного образования, отсутствие желания родителей повышать свою педагогическую культуру, нехватка времени на воспитание своих детей – последнее утверждение достаточно спорно в условиях экономики сервисного типа. Успешными факторами взаимодействия педагога и родителей сами воспитатели называют следующее: заинтересованность родителей в воспитании своего ребенка; стремление родителей прислушиваться к слову педагога и выполнять его советы;

партнерские отношения между воспитателями и родителями, взаимное доверие, взаимоуважение.

Как мы видим, факторы носят скорее «внешний» характер, респонденты склонны предъявлять требования к другой стороне организаторов общения, четко выражены дидактоцентризм и уверенность в правильности позиции педагога. Такая позиция педагогов неверна, но вполне объяснима.

Анонимного опроса родителей воспитанников не проводилось, но посредством анализа публикаций родительской общественности в интернет-изданиях педагогической направленности были установлены ожидания родителей в области общения их с педагогами: пожелания получать максимально достоверную и подробную информацию об их детях; применять новые формы педагогического просвещения и информирования родителей; активнее внедрять формы совместной досуговой деятельности педагога, родителей и воспитанников.

Компетентностный подход в изучении и формировании профессионально значимых качеств личности педагога к настоящему времени стал, пожалуй, самым распространенным. В науке достаточно основательно рассмотрены понятия «компетентность», «компетенция»; установлено соотношение этих дефиниций с такими понятиями, как «педагогическое мастерство», «педагогическая техника», «профессиограмма педагога».

Известный исследователь В.А. Адольф разработал структурно-уровневую модель профессиональной компетентности педагога; автор выделяет мотивационный, целеполагающий и содержательно-операционный компоненты. Мотивационный компонент обусловлен совокупностью побудительных сил личности педагога, определенных потребностей, притязаний, намерений, жизненных планов и предложений, характеризует его субъектное социально- профессиональное кредо. Целеполагающий компонент включает в себя динамику педагогической ментальности и мировоззрения педагога, систему его личностных смыслов, содержание которых ориентировано на гуманистические цели профессиональной деятельности. Содержательно-операционный компонент характеризует педагога как творца, исследователя, конструктора, технолога [1].

Педагогическая компетентность – это, в сущности, системное понятие. В структуре профессиональной компетентности В.В. Косарев, Н.П. Лобанова, А.П. Крючатов выделяют профессионально-содержательный, профессионально-деятельностный и профессионально-личностный компоненты [2]. Профессионально-содержательный или базовый компонент предполагает наличие у педагога теоретических знаний, что обеспечивает осознанный отбор воспитателем содержания его профессиональной деятельности. Профессионально-деятельностный или практический компонент включает профессиональные знания и умения, апробированные в решении педагогической задачи, освоенные личностью как наиболее эффективные. Профессионально-личностный компонент включает профессионально-личностные качества, определяющие позицию и направленность педагога как личности, индивида и субъекта деятельности [2].

В качестве рабочего определения мы понимаем под компетентностью педагога в общении с родителями воспитанника способность педагога успешно решать задачи педагогически продуктивного общения с родителями. Данная способность представляет собой единство трех

компонентов: личностного (профессионально-значимые установки и качества личности), содержательного (теоретические знания о современной семье и специфике семейного воспитания, диагностике изучения семьи и образовательного запроса родителей) и профессионально-практического (умения и навыки планирования и организации педагогически целесообразного взаимодействия с родителями).

Опыт изучения состояния проблемы в организациях дошкольного образования показал, что развитие данной компетентности осуществляется двумя способами: самообразование педагога и вовлечение педагогического работника в методическую работу организации, одним из направлений которой является осмысление опыта взаимодействия педагога и родителей в контексте задач ФГОС ДОО, а также освоение новых технологий продуктивного педагогического общения. Формами методической работы, организуемой старшими воспитателями, являются лекции (проблемные, лекции с визуализацией, солекторство и др.), тренинги (решение кейсов, педагогические консилиумы и др.), модерирование самоподготовки воспитателя. Безусловно, данная работа в каждой отдельно взятой организации имеет ряд особенностей, что не позволяет однозначно свидетельствовать, что она носит творческий характер. Вместе с тем, в условиях реализации стандарта дошкольного образования и исходя из современных социальных реалий, именно применение компетентностного подхода позволяет подготовить педагога к решению комплекса задач продуктивного взаимодействия с родителями воспитанника.

Список литературы

1. Адольф В.А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – М., 1998. – 48 с.
2. Лобанова Н.Н. Профессиональная компетентность педагога / Н.Н. Лобанова, В.В. Косарев, А.П. Крючатов. – Самара; СПб.: СамВен, 1997. – 107 с.

Научное издание

ОБЩЕСТВО, ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ

Сборник материалов
Всероссийской научно-практической конференции
(Чебоксары, 11 сентября 2020 г.)

Главный редактор *Ж.В. Мурзина*
Компьютерная верстка и правка *Е.В. Кузнецова*

Подписано в печать 02.10.2020 г.
Дата выхода издания в свет 06.10.2020 г.
Формат 60×84/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.
Гарнитура Times. Усл. печ. л. 10,695. Заказ К-719. Тираж 500 экз.

Издательский дом «Среда»
428005, Чебоксары, Гражданская, 75, офис 12
+7 (8352) 655-731
info@phsreda.com
<https://phsreda.com>

Отпечатано в Студии печати «Максимум»
428005, Чебоксары, Гражданская, 75
+7 (8352) 655-047
info@maksimum21.ru
www.maksimum21.ru