



Чуваш Республикаш ӳрнӳ институтш
Чувашский республиканский институт образования

**Образование
через всю жизнь**

**ПЕДАГОГИКА,
ПСИХОЛОГИЯ,
ОБЩЕСТВО:
ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ**

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

ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ, ОБЩЕСТВО: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

Сборник материалов
Всероссийской научно-практической конференции
(Чебоксары, 30 июля 2021 г.)

Чебоксары
Издательский дом «Среда»
2021

УДК 37.0(082)+15

ББК 94.3

П24

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

П24 Педагогика, психология, общество: от теории к практике : материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 30 июля 2021 г.). – Чебоксары: ИД «Среда», 2021. – 292 с.

ISBN 978-5-907411-59-3

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», 2021

© Издательский дом «Среда», 2021

ISBN 978-5-907411-59-3

DOI 10.31483/a-10299

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 «Педагогика, психология, общество: от теории к практике».

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.

По содержанию публикации разделены на основные направления:

1. Социальные процессы и образование.
2. Динамика социальной среды как фактор развития.
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 широкой географией: городами (Москва, Санкт-Петербург, Алексеевка, Армавир, Архангельск, Астрахань, Владивосток, Волгоград, Воронеж, Грозный, Екатеринбург, Елабуга, Иркутск, Казань, Краснодар, Красноярск, Куйбышев, Минусинск, Набережные Челны, Нижневартовск, Нижний Новгород, Новороссийск, Омск, Орехово-Зуево, Пенза, Ростов-на-Дону, Рязань, Самара, Саранск, Саратов, Соликамск, Таганрог, Тольятти, Тула, Усолье-Сибирское, Ухта, Хабаровск, Чайковский, Челябинск, Шуя, Югорск) и регионами России (Республика Саха – Якутия).

Среди образовательных учреждений выделяются следующие группы: академические учреждения (Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, Саратовская государственная юридическая академия, Чайковская государственная академия физической культуры и спорта) и университеты и институты России (Армавирский государственный педагогический университет, Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко, Государственный гуманитарно-технологический университет, Государственный морской университет им. адмирала Ф.Ф. Ушакова, Дальневосточный государственный университет путей сообщения,

Дальневосточный федеральный университет, Ивановский государственный университет, Иркутский государственный университет, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП), Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Кубанский государственный технологический университет, Кубанский государственный университет, Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева, Московский педагогический государственный университет, Московский финансово-промышленный университет «Синергия», Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, Нижегородский институт развития образования, Нижневартковский государственный университет, Новосибирский государственный педагогический университет, Омский государственный педагогический университет, Пермский государственный национальный исследовательский университет, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова, Самарский государственный социально-педагогический университет, Самарский юридический институт ФСИН России, Санкт-Петербургский государственный аграрный университет, Санкт-Петербургский государственный университет, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Уральский государственный медицинский университет, Уральский государственный юридический университет, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, Ухтинский государственный технический университет, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, Чеченский государственный университет, Южный федеральный университет).

Большая группа образовательных организаций представлена военными училищами, колледжем, школами, дошкольными образовательными учреждениями.

Участники конференции представляют собой разные уровни образования и науки: доктора и кандидаты наук, профессора и доценты, аспиранты, студенты, преподаватели вузов, 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 **«Педагогика, психология, общество: от теории к практике»**, 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

- Вдовин Е.А.* Проблемы современной молодежной культурной политики в России 10
- Волкова О.А.* Социальная инженерия как гуманитарная социально-коммуникативная технология – аспекты практического применения..... 15
- Куклина И.Г., Куклина А.С.* Диахронность в изысканиях международной мировоззренческой культуры через призму современных информационных технологий 21
- Поздняков В.А.* Цифровизация образования: некоторые актуальные вопросы 24
- Таран В.А.* Руководящая картина взаимодействия студентов в рамках учебной организации 28
- Фидченко О.В.* Опыт преподавания дисциплины «Новые религиозные движения и профилактика религиозного экстремизма» в Московском педагогическом государственном университете 31
- Шарова Н.Н., Яковлев М.М.* Цифровые технологии в управлении образовательной организацией 38

ДИНАМИКА СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ

- Касьянова И.В., Хронова И.А.* Становление гражданских свобод в России до 1917 года..... 43
- Мельник Е.М., Крупа Т.А.* История нормирования семейных отношений в СССР в 1950–1970 гг. 47

ОБРАЗОВАНИЕ И ПРАВО

- Вафина Г.Т., Муллина Л.Р., Муллина Л.А., Прилукова Р.Г.* К вопросу о роли образовательных и профилактических мероприятий в сфере защиты прав потребителей в вузах Закамского региона (на примере деятельности Набережночелнинского территориального органа Госалкогольинспекции Республики Татарстан)..... 51
- Голоманчук Э.В., Астафурова О.А.* Обучение основам противодействия коррупции посредством внедрения информационно-аналитической системы «Методика и тактика противодействия коррупции для государственных и муниципальных служащих»..... 54
- Жумаканова Н.А.* Уголовная ответственность несовершеннолетних как вид юридической ответственности 57

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

- Гилева А.В., Протасова Е.В.* Инновационные поиски уральских педагогов: создание образовательной среды в советской школе..... 61
- Лаврентьев М.В.* Особенности системы патроната для несовершеннолетних правонарушителей в Швейцарии в XIX в. 65

Лаврентьев М.В., Косырев А.В. Иоганн Хинрих Вихерн, немецкий педагог, основатель и первый директор германской колонии для несовершеннолетних правонарушителей «Раугхаус» в XIX в. 68

Лаврентьев М.В., Косырев А.В. Создание и первые годы деятельности бельгийской колонии для несовершеннолетних правонарушителей «Рюисселед» во второй половине XIX – начале XX вв. 72

Нецветаева В.О. Обучение говорению на английском языке 75

Титова С.В. Модели управления качеством образования вуза 78

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Андреанова П.И. Анализ отношения преподавателей и обучающихся к дистанционному формату обучения 82

Егорушкина Т.Н. Анализ влияния пандемии на систему образования в период «турбулентности» 87

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Боровик Я.И., Захаренко Е.Ю., Любичева Е.К. Формирование развития личности дошкольников посредством социально ориентированных акций 91

Васильченко Е.И., Овчаренко Н.М. Здоровьесберегающие технологии в начальной школе 94

Данилова А.И., Гарибян А.С. К вопросу о сущности понятия «фонематический слух» 97

Иванова А.Н., Яныгина С.Ю. Повышение двигательной активности детей дошкольного возраста средствами якутских подвижных игр 101

Минаева Е.В., Лобанова А.А. Характерные особенности дружеских отношений в младшем школьном возрасте 103

Полунина Е.Д., Лоренц В.В. Формирование этнокультурной идентичности обучающегося 106

Таран В.А. Модели и методы разрешения противоречий в дидактических звеньях при организационных изменениях 109

Тарасова О.А. Об экологической культуре обучающихся: обзор исследований 112

Фролова Т.Б. Организация непосредственно образовательной деятельности познавательного развития детей старшего дошкольного возраста по ознакомлению с явлениями неживой природы 115

Чегодаева Л.И. Развитие речи младших школьников средствами театральной деятельности 121

Чистякова Е.Н., Рязанов С.В. Арт-терапия как один из эффективных методов коррекции и развития личности обучающегося 124

Эхаева Р.М. Воспитательный потенциал семьи 127

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Артеменко Н.А., Бабич А.Г.</i> О некоторых особенностях организации производственной практики по специальности «организация перевозок и управление на транспорте»	130
<i>Бирзуль А.Н.</i> Изучение методов индикации активированных вод в курсе химии воды	136
<i>Воробьев Ю.А.</i> Учебная неуспеваемость студентов как следствие императивной смены иностранного языка	142
<i>Дорожук Е.С.</i> Основные подходы к использованию этнографического фильма как метода формирования этнокультурной компетенции будущих журналистов	146
<i>Жмурова И.Ю.</i> К вопросу о математической подготовке будущего учителя начальной школы	152
<i>Ильясов Д.Ф.</i> Участие педагогов в деятельности региональных инновационных площадок на базе общеобразовательных организаций как ресурс обновления профессионального самосознания	156
<i>Пашков А.Н., Величко Л.Г.</i> Анализ научной деятельности профессора Е.И. Покровской как пример использования биографического метода обучения в подготовке студентов медицинского вуза	160
<i>Привалов Н.И.</i> Проблемы, требующие решения	163
<i>Пустовойтов И.Г., Комовская Е.В.</i> Формирование коммуникативных компетенций у иностранных учащихся по профессиональной лексике	166
<i>Тарасова О.А.</i> Подготовка бакалавров педагогического образования к формированию экологической культуры обучающихся	169
<i>Фешин А.Л.</i> К вопросу о разработке профессиональной модели преподавателя (теоретический аспект)	172

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Болдырева А.В., Некипелова С.В.</i> Модели уроков для изучения предметов на профильном уровне	185
<i>Дудковская И.А.</i> Возможности задач по информатике здоровье-сохраняющего содержания, направленные на повышение метапредметных результатов обучения	189
<i>Кокорина Е.Д.</i> Использование игровых технологий для формирования лексических навыков на уроках английского языка	192
<i>Королева А.А.</i> Реализация краеведческого подхода во внеурочной деятельности учащихся по географии	195
<i>Лысиченкова С.А.</i> Влияние эмоционального компонента содержания учебного материала на развитие познавательной мотивации при обучении иностранному языку	199

Несмеянова С.Э., Грачева М.В. Анализ существующего нормативно-правового регулирования особенностей реализации дополнительного образования..... 203

Паладян К.А. Особенности формирования мотивационно-ценностного отношения учащихся к математике в школе 207

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Криворот В.В., Рыжова О.С., Рыжова В.С. Нетрадиционные способы коррекции дизартрических нарушений речи..... 211

Михайлова О.В. Современное состояние проблемы проявления школьной дезадаптации у младших школьников и пути ее преодоления ..214

Моругина В.В. Подготовительный этап в коррекции звукопроизношения при дизартрии: основные аспекты..... 219

Цитцер Е.М. Как научить ребёнка с интеллектуальными нарушениями ощущать своё тело в пространстве..... 222

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК РЕСУРС СОЗДАНИЯ ТОЛЕРАНТНОЙ СРЕДЫ

Бобкова О.В. Организация сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в инклюзивном образовательном процессе вуза 225

Грязнов С.А. Препятствия на пути к инклюзивному образованию 229

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

Амбарцумян Н.А. Методика формирования коммуникативных и организаторских способностей детей, занимающихся спортивной борьбой..... 232

Амбарцумян Н.А., Толстых О.С. Методика формирования здорового образа жизни школьников, занимающихся в секции спортивной борьбы..... 235

Бушманова Т.С. Детский фитнес в инклюзивном физическом воспитании дошкольников с нарушением речи 239

Костенко Е.Г., Амбарцумян Н.А. Методика повышения уровня физической подготовленности юношей 15 лет, занимающихся тяжелой атлетикой..... 242

Ткаченко А.В. Способы и средства обеспечения здоровьесберегающего потенциала уроков физической культуры в общеобразовательной школе .. 245

ФИЛОЛОГИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Крупенная А.И. Преподавание специальной лексики на занятиях по русскому языку как иностранному 249

Шепурева О.А. Языковые средства выражения зрительного восприятия в немецком художественном дискурсе (на примере романа Анне Вебер «Annette, ein Heldenepos») 252

**ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ,
ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ**

Айдамирова Х.Б., Арскиева З.А. Акцентуация характера как фактор семейного воспитания 257
Грязнов С.А. Психология молодежи в период пандемии 261
Ранджан Р. Иностраннный язык как дистанционный механизм: моральные суждения в когнитивной системе двуязычных 264
Фролкина А.В. Психологические особенности лиц, отказывающихся от рождения детей 267
Ханова З.Г., Симонова Д.И. Понятие жизнестойкости как феномена в научной литературе 270

**РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Абдурахманова П.Г., Арскиева З.А. Формирование мотивационной сферы личности подростков 275
Албакова Л.О., Арскиева З.А. Факторы и причины развития тревожности у детей младшего школьного возраста 278
Вершинина Т.С., Галицина Г.С. Психологическая готовность детей с речевыми нарушениями к обучению в школе 282
Грязнов С.А. Влияние онлайн-обучения на психоэмоциональное состояние студенческой молодежи 287

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ И ОБРАЗОВАНИЕ

Вдовин Евгений Алексеевич

студент

ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет»
г. Нижневартовск, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖНОЙ КУЛЬТУРНОЙ ПОЛИТИКИ В РОССИИ

Аннотация: в статье рассматриваются актуальные вопросы, связанные с современной молодежной культурной политикой и проблемами, которые отражают перемены, характерные для жизни молодежи в условиях перехода в цифровое общество. Делается вывод, что государственная политика имеет своим приоритетом создание единого культурного пространства, в котором молодое поколение играет решающую роль. Отмечается, что молодежь уже сегодня создает собственные культурные ценности и благодаря мобильности становится главным создателем, носителем и потребителем культуры нового общества.

Ключевые слова: молодежь, молодежная культура, ценности молодежи, ювентизация, государственная молодежная политика.

В результате социальных перемен, произошедших в течение последних десятков лет, в современном российском обществе уже сформировалось новое поколение, имеющее свое собственное мировоззрение и свои отличительные черты культуры. Поэтому можно отметить, что на данном этапе сформированы все необходимые предпосылки развития единого культурного пространства на территории российского государства. Примером подобных решений является предложенный для обсуждения еще в 2014 году проект «Основы государственной культурной политики» в Указе Президента Российской Федерации «Об утверждении Основ государственной культурной политики» [11]. В 2016 году (на период до 2030 года) распоряжением Правительства Российской Федерации была утверждена «Стратегия государственной культурной политики» [10]. Раскрывая цели и принципы культурной политики в целом на уровне государства, было определено, что для современного российского общества приоритетными являются просветительская и воспитательная функции. Эти две функции способны существенно усилить влияние культуры на процесс формирования новой личности и ее успешную социализацию [9]. Таким образом, к одному из основных принципов государственной политики в России относят – воздействие культуры на все аспекты политики государства и сферы жизни общества. Культурная политика понимается на уровне государства как: «действия, осуществляемые органами государственной власти Российской Федерации и общественными институтами, направленные на поддержку, сохранение и развитие всех отраслей культуры, всех видов творческой деятельности граждан России и формирование личности на основе присущей российскому обществу системы

ценностей» [10]. В качестве цели указывается – формирование гармонично развитой личности и укрепление единства российского общества посредством приоритетного культурного и гуманитарного развития [10].

Культура играет особую роль в укреплении национальной безопасности России, она напрямую влияет на формирование государственной политики во всех областях жизни общества. Понимание особенностей развития современной социокультурной сферы, в свою очередь, определяет состояние духовной культуры народа в целом [1]. В то же время очевидно, что культура не может существовать только как абсолютно однородное пространство, которое равномерно заполняет все социальные уровни, поскольку на данный момент в российском обществе все еще присутствует выраженная дифференциация в социальной и экономической сфере. «Симбиоз традиционных и современных ориентиров в процессе жизненного выбора является отличительной чертой современного поколения молодых россиян» [6, с. 6].

Наступило время переосмысления в отношении влияния западной культуры, а также появилась возможность сделать шаг в развитии собственной государственной культурной политики, основанной на богатейшем культурном наследии России, но с учетом современной специфики глобализации и других важных мировых процессов. «Перед государственной молодежной политикой встает вопрос о выработке технологий и моделей формирования новой идентичности молодежи, что имеет стратегическое значение для успешного будущего мирового сообщества» [7, с. 35]. Однако, несмотря на то, что мы живем в одном культурном поле, где нас может объединять язык, традиции, ценности, общее историческое прошлое и многое, многое другое, необходимо помнить, что современная личность более обращена к свободе, индивидуальности. Поэтому создать новое культурное поле, привести большинство граждан к единому показателю с высоким уровнем потребления и созидания в области культуры, удастся еще не скоро. «Культуротворчество молодого поколения есть универсально-историческое выражение сдвигов в ценностях и мировоззренческих структурах всего общества, а групповое молодежное самосознание – явление не только определенного времени, то есть второй половины XX века, но и места – промышленно развитых стран» [5, с. 3405]. Таким образом, культура нашего общества может очень сильно различаться в крупных мегаполисах и провинции. Так, к примеру, городская и сельская молодежь на сегодняшний день имеет потребности примерно одинаковые в плане реализации своих возможностей, но возможности (и это действительно факт даже при всех современных технологиях) намного меньше. У нас даже разные регионы имеют разные финансовые возможности для поддержания культуры на должном уровне. Именно поэтому нам так важно выработать и непрерывно проводить единую государственную политику по данному вопросу на всей территории нашей страны.

Процесс социализации, охватывающий молодежь всех возрастов обусловлен спецификой социокультурного окружения и особенностью культурной среды, в которой молодой человек осуществляет свою основную деятельность. Культура, таким образом, сама определяется жизнедеятельностью личности и в то же время напрямую влияет на ее внутренний мир. «На самом деле личность не может существовать без духовных

потребностей, она часть культуры, которая одновременно и созидает и потребляет ее» [3, с. 34]. Сегодня молодые люди благодаря социальной мобильности и возможностью в сфере информационных коммуникаций являются основными творцами культурных ценностей.

Современной молодежи необходимо в процессе социализации пройти этап, связанный с идентификацией себя с той или иной общностью, группой или даже субкультурой, что позволит ей успешно в течение жизни воспроизводить традиционные правила и нормы, устоявшиеся культурные ценности и т. д. Являясь частью коллектива, молодой человек может активно трансформировать собственные взгляды и убеждения под действием других участников групп. В результате происходит не только личностная идентификация, но и формирование культурных установок, мировоззрения целого поколения непосредственно под влиянием социума в целом и микросреды в частности.

Проблемы, которые сегодня характерны для молодежной культуры, тесно связаны с процессами, происходящими в российском обществе, и напрямую зависят от воздействия глобализации. В качестве примера можно обозначить связь демократических ценностей у молодежи в первую очередь с материальным благополучием, а не с правами личности и свободой. Распространение прагматического подхода связано и с доминированием массовой культуры, что приводит к отчуждению молодежи от традиционной духовной культуры и стремлению адаптироваться к новым условиям: «Современный социум ставит перед молодым человеком такие задачи, для решения которых ему необходимо отталкиваться от абсолютно новых культурных образцов, рождаемых в недрах глобальных трансформаций во всем мире» [9, с. 88].

В то же время именно молодежь сталкивается чаще с материальными проблемами, безработицей, ослаблением социальной поддержки со стороны государства, что приводит к отрицательному отношению к сложившимся в обществе принципам в отношении государственной молодежной политики и культурной политике в частности. Интересы и потребности современной молодежи очень быстро меняются, и государственные институты не всегда успевают реагировать на эти серьезные изменения. Поэтому исследование природы данных процессов трансформации общественного сознания может показать новые пути решения в сфере реализации молодежной культурной политики.

Особое внимание стоит обратить на процессы глобализации, которые уже активно проявляются в сфере культуры. Молодежь в первую очередь оказывается объектом воздействия глобализации, так как она не только быстро реагирует, но и успешно ассимилирует любые внешние культурные ценности, активно распространяя их, например, в интернет пространстве. Говоря о молодежной политике, важно подчеркнуть, что молодежь является главным субъектом инновационной деятельности в обществе. Однако вместе с этим могут быть связаны и некоторые трудности, так как стремление к новаторству может привести к противостоянию с традиционными нормами, лежащими в основе функционирования социальных институтов. Как показывают исследования молодежной культуры, инновационность социальных молодежных практик имеет не только позитивную направленность, но и может быть деструктивной и даже антисоциальной. «В силу этого определенные тенденции, доминирующие в молодежной

среде и вызывающие опасения у старшего поколения, проходят в настоящее время первичную стадию, в которой негативные формы со временем отсеиваются и затем возникнут новые устойчивые и более адаптированные к современным условиям способы самореализации и самоутверждения молодежи» [4, с. 548].

В молодежной среде принятие инноваций осуществляется как своего рода сценарий развития будущего общества, поэтому молодежную культуру однозначно надо воспринимать как платформу для реализации инновационных идей и проектов. Изменения, которые приняты и одобрены большинством молодежи, будут в дальнейшем быстро распространяться во всем обществе и поддерживаться другими социальными общностями. Это связано с тем, что в социуме уже в полной мере представлена ювентизация, «... активно меняющая уже сегодня ценностные ориентации молодежи и всего общества в целом», она сопровождает процесс обновления, в том числе и культурного [2, с. 34].

Молодежь, таким образом, это творец, хранитель и потребитель новой информационной культуры, который может максимально преобразовать и адаптировать мир культуры к современным условиям. Данная роль молодого поколения позволяет приписать ей особое место в становлении информационного общества, где цифровая культура придет на место традиционной. «Переход в информационное поливариативное пространство из чисто социального наличного бытия достаточно болезненный и предполагает множество побочных негативных эффектов. В результате меняется и социально-культурная среда, и сам человек, его система ценностей» [8, с. 147–148].

В итоге для решения многих проблем в сфере молодежной культуры необходимо проводить системную работу, связанную с успешной социализацией молодого поколения. Поскольку молодые люди еще не имеют собственного социального опыта, они в основном идентифицируют себя, благодаря новому информационному пространству. Данный процесс дает молодежи иллюзию свободы выбора ценностей и своей индивидуальности. Однако в действительности, погружаясь в интернет, человек оказывается идеальным объектом для манипуляций. Поэтому так важно формировать культурную среду на государственном уровне, так как это позволит одновременно развивать и сохранять культурные ценности и все культурное наследие России.

Подводя итог, важно отметить, что понимание основных тенденций развития молодежной культурной политики в современном российском обществе очень важно, поскольку даст возможность преодолеть некоторые проблемы в сфере развития культуры. Культурная политика, направленная на молодежь, должна оставаться приоритетной, так как общество проходит этап, связанный с переоценкой ценностей, носителем и создателем которой в перспективе будет именно молодое поколение. Целостный, междисциплинарный подход к решению проблем, возникающих в рамках молодежной культуры, позволит уже в ближайшем будущем изменить положение дел в культурной, экономической, политической, социальной сферах, что в целом положительно отразится на динамике общественного развития в России.

Список литературы

1. Астафьева О.Н. Концептуальные основы государственной политики в области духовной культуры для обеспечения единства российского народа и национальной безопасности Российской Федерации / О.Н. Астафьева, К.К. Колин. – Челябинск, 2010. – 67 с.
2. Гутова С.Г. Молодежь в современном обществе: проблемы и перспективы / С.Г. Гутова // Культура, наука, образование: проблемы и перспективы: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции (Нижневартовск, 12–13 февраля 2015 года). – Нижневартовск: Нижневартовский государственный университет, 2015. – С. 34–36.
3. Гутова С.Г. Образование как социальный институт и его значение для современной культуры / С.Г. Гутова // Традиции и инновации в образовательном пространстве России ХМАО – Югры (НВГУ): материалы Всероссийской научно-практической конференции. – 2014. – С. 28–35.
4. Гутова С.Г. Особенности современной информационной молодежной культуры / С.Г. Гутова // Культура, наука, образование: проблемы и перспективы: материалы VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Нижневартовск, 12 ноября 2019 года) / ответственный редактор Д.А. Погонишев. – Нижневартовск: Нижневартовский государственный университет, 2019. – С. 547–550.
5. Гутова С.Г. Культура молодежи: в поисках духовных оснований / С.Г. Гутова, З.А. Целищева, О.М. Бабкова // Социология и общество: традиции и инновации в социальном развитии регионов: сборник докладов VI Всероссийского социологического конгресса (Тюмень, 14–16 октября 2020 года) / отв. редактор В.А. Мансуров. – Тюмень: Российское общество социологов, 2020. – С. 3403–3412. – DOI 10.19181/kongress.2020.405.
6. Зубок Ю.А. Молодежь и молодежная политика в современном российском обществе / Ю.А. Зубок, Т.К. Ростовская, Н.Л. Смакотина. – М.: ИТД «Перспектива», 2016. – 166 с.
7. Ростовская Т.К. Молодежная политика в современной России: учебное пособие для вузов / Т.К. Ростовская, Е.А. Князькова. – М.: Юрайт, 2020. – 155 с.
8. Самохина Н.Н. Идеология экстремизма и терроризма как форма деструктивного поведения: философский анализ / Н.Н. Самохина, С.Г. Гутова // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2016. – №12–2 (74). – С. 145–149.
9. Социально-культурные, информационные и правовые ресурсы развития современного общества / С.Г. Гутова, А.А. Лицук, Н.В. Пенкина [и др.]. – Нижневартовск: Нижневартовский государственный университет, 2020. – 168 с.
10. Стратегия государственной культурной политики на период до 2030 года. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 февраля 2016 года №326-р [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://government.ru/docs/22083/> (дата обращения: 28.07.2021).
11. Указ Президента Российской Федерации от 24.12.2014 г. №808 «Об утверждении Основ государственной культурной политики» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kremlin.ru/acts/bank/39208> (дата обращения: 28.07.2021).

DOI 10.31483/r-99205

СОЦИАЛЬНАЯ ИНЖЕНЕРИЯ КАК ГУМАНИТАРНАЯ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ – АСПЕКТЫ ПРАКТИЧЕСКОГО ПРИМЕНЕНИЯ

Аннотация: в статье дано описание социальной инженерии как социальной технологии в гуманитарном ключе, представлен анализ аспектов отраслевой практики социальной инженерии в системе территориального общественного управления, в информационной среде сети Интернет и социальных сетей, в образовательной среде (на примере высшего образования). Обсуждены отечественные особенности внедрения принципов социальной инженерии, заложенных в трудах К. Поппера и ряда других ученых, применительно к вышеозначенным областям социального бытия. Подчеркнута необходимость уточнения термина «социальная инженерия» в связи с современными тенденциями глобального информационного пространства. Описаны возможности осуществления социальной инженерии в образовательном пространстве вуза через проектную деятельность студентов.

Ключевые слова: социальная инженерия, управление обществом, социально-коммуникативные процессы, высшее образование, социоинженерная проектная деятельность.

Философские истоки социальной инженерии заложены в трудах К. Поппера, который описал концепцию «открытого общества». Поппер понимает социальную инженерию (далее – СИ) как «практическую цель социальных наук», как «социальную технологию, ставящую целью избавление человечества от возможных, возникающих в процессе развития, несчастий и бед». В XX веке состоялось «индустриальное» обоснование социальной инженерии А.К. Гастевым, Н.А. Витке, Э. Мэйо, Дж. Морено и мн. др. Главная отличительная черта социальной технологии – это «человеческий ориентир», ориентация на работу с людьми, в том числе через бурно развивающиеся и проникающие во все области жизни информационные технологии, социальное проектирование. В XXI веке становится очевидным тот факт, что в социоинженерном обосновании нуждается не только деятельность конкретной организации или производства, не только управление трудом отдельного человека или группы людей, но и процесс целенаправленного изменения общества в целом. Социальная инженерия получает заказ на поиск и внедрение в практику методов управления социально-экономической политикой регионов и государств – то есть СИ выходит на глобальный уровень.

В эффективной социальной инженерии нуждаются многие глобальные и государственные области и проекты. Социальная инженерия – это один из эффективных способов объединения науки и практики в социальном

управлении на любом уровне. Первым примером практической потребности в применении социальной инженерии приведем систему ТОС – территориального общественного управления как наиболее простой и понятной для общества формы по преодолению насущных, частных проблем и реализации интересов населения. ТОС несет социально-педагогическую функцию, обеспечивая вертикальную связь народа и органов управления (и в итоге государства как такового), но по направлению снизу вверх, как вариант обратной связи в системе управления. «Педагогическая» часть функции заключается в том, что ТОС пробуждает и активизирует гражданское самосознание, способствует преодолению пассивности и настрою на иждивенчество, свойственного неорганизованным большим и малым группам, позволяет наладить сотрудничество народа и власти. Можно сказать, что хорошо отлаженная система территориального общественного управления является индикатором наличия гражданского общества. Однако, как отмечают исследователи [1; 3], наша страна, совершив переход к рыночному и демократическому обществу, сделала это формально и по несущественным, подчас обманчивым внешним признакам, восприняв «рынок» как призыв к обогащению любым способом, а не как опирающуюся на букву закона и дух цивилизованности организацию бизнеса; восприняв демократию как ничем не ограниченную свободу собраний и высказываний, а не как активную и исходящую из доброй воли гражданскую заинтересованность и участие в принятии решений по улучшению качества своей жизни – что соответствует принципам «постепенной» социальной инженерии Поппера. Говоря о социальном управлении как функции государственных институтов и служб, отметим принципиальную особенность: проблемно-ориентированный подход, который лишь внешне (или «фонетически») напоминает СИ, поскольку социальное проектирование ни в коем случае не равно в своей сути перераспределению (да ещё и с частыми в нашей стране «откатами») ресурсов под заранее (свыше) заданные цели. Иногда идет речь о «сервильной» модели отношений в российском госуправлении, имея в виду отсутствие взаимосвязи и партнерства между руководством государственными органами власти (чиновниками), наукой (прежде всего социологами) и обществом. Сервильность проявляется в формальном «освоении бюджета», в обращении к квазинауке – различным конъюнктурным «исследовательским» центрам и частным компаниям, нововведениях «на бумаге».

Таким образом, актуальнейшими задачами социального инженера в области развития ТОС в нашей стране являются:

- налаживание системы просветительской работы по вопросам функционирования ТОС, с использованием современных средств массовой коммуникации;
- разработка и внедрение соответствующей нормативно-правовой базы, регулирующей функционал и зону ответственности ТОС;
- повышение уровня подготовки руководителей ТОС и специалистов, ответственных за развитие ТОС «на местах»;
- решение проблемы социально-психологической разобщенности как массовой установки;
- поиск путей преодоления безынициативности и дефицита идей, присущих рядовым членам российского социума, а также убежденности в том, что все проблемы общества должна решать высшая государственная власть;

- улучшение качества общественной дискуссии;
- обеспечение для населения позитивного опыта участия в общественной деятельности.

Вторая область практического применения социальной инженерии, которую берем на рассмотрение, – информационная среда. СИ в инфосфере, к сожалению, стала практически однозначно негативным явлением. Здесь идет речь не о том, что социальная инженерия, проникнув в Интернет, стала «злом», но, на наш взгляд, о подмене понятий (точнее, об использовании одного слова в качестве абсолютно разных по содержанию и оценочному оттенку терминов). Так, Википедия (будучи отражением сути и содержания массового мышления нового поколения) определяет социальную инженерию как «совокупность приёмов, методов и технологий создания такого пространства, условий и обстоятельств, которые максимально эффективно приводят к конкретному необходимому результату, с использованием социологии и психологии. Зачастую социальную инженерию рассматривают как незаконный метод получения закрытой информации или информации, которая представляет большую ценность» [7], этот же авторитетный источник информации «одним из самых знаменитых социальных инженеров в истории» называет хакера Кевина Митника. Конечно, современные коммуникативные технологии можно отнести к СИ – политическая и социальная пропаганда, реклама товаров и услуг, любые продукты поп-культуры, – создаются и работают с массой и её когнитивной сферой, меняя поведение и ценности массы и массового сознания (то же «Окно Овертона» через телевизионные шоу и кинематограф – чем не действенная и эффективная социальная инженерия?). На наш взгляд, самое страшное и неправильное в этой ситуации то, что учёные зачастую применяют термин СИ «как использование специально обученными людьми некомпетентности людей для получения доступа к информации» [4], ссылаясь на труды Поппера и прочих социологов-классиков, и опираясь на более чем сомнительное с точки зрения формальной логики определение «Социальная инженерия – это целенаправленная деятельность специально подготовленных людей по переустройству социального мира» (налицо явное расширение определяемого термина). При этом понятие о социальном инженерере в контексте наук об информационной безопасности (наук очень актуальных с учётом всепроникновения в жизнь социума инфосферы) крайне сужается, например до «психологического манипулятора, пользующегося присущими людям слабостями – торопливостью, алчностью, альтруизмом, страхом перед официальными учреждениями» [5], а социальная инженерия предстает как «вид хакерской атаки с целью финансовых махинаций, дестабилизации работы конкурентов, конкурентной же политической или маркетинговой разведки, борьбы за кадры». Зададим резонный вопрос – какова необходимость одним и тем же словосочетанием обозначать столь радикально различные термины? С нашей точки зрения, для обозначения *хакера-психолога* и его деятельности по фишингу, квид про кво, претекстингу и прочему мошенничеству, нужно найти другой термин, нежели «социальный инженер», хотя бы с точки зрения непротиворечия исходному содержанию классического, введенного еще в двадцатом веке, понятия. Даже американское «синжер» [8], по нашему мнению, несет оттенок «злоумышленности», – а ведь умелый «социальный хакер» может быть задействован в истинном процессе

социальной инженерии и в конструктивном ключе – например, проводя работу по возвращению имиджа индивида, компании, социальной группы после атаки конспирентов, внешнего черного пиара; или воздействуя на анонимных комментаторов, чтобы убедить их прекратить буллинг, троллинг или клевету; или влияя на негативно настроенную массу (аудиторию) с целью предотвращения социальных взрывов. Мы убеждены, что уже сейчас стоит осуществлять научное обоснование и начинать проводить эмпирическую работу по внедрению конструктивного «социального хакерства» (без авторской претензии на термин).

Еще одна область, очевидно нуждающаяся в применения социальной инженерии как гуманитарной социально-коммуникативной технологии, – это сфера высшего образования и её основных субъектов (студентов и преподавателей). Система образования по мере эволюции общества стала сложноорганизованной глобальной системой социальной организации, реализующей важнейшую функцию трансляции и приумножения *знаний*, которые в двадцать первом веке в *обществе знания* становятся главной ценностью и терминальной социумной целью. Здесь мы не ставим целью констатировать особенности глобального реформаторства российского высшего образования, которое, к сожалению, ничтожно мало согласуется с принципами поэтапной социальной инженерии. Есть и успешные примеры «социоинженерного мега-проектирования» в области высшего образования, основанного на принципах СИ, например создание федеральных исследовательских университетов. Отходя от глобального и переходя к насущным реалиям обычных вузов, воспитывающих кадры под региональные задачи социумного развития, зададимся вопросом – что и как социальная инженерия может дать вузу? Подмечено, что «социоинженерная специфика деятельности в современной системе высшего образования проблематизирует образовательную деятельность, делает ее поисковой и инновационной» [6]. Ответом нам видится развитие проектной деятельности обучающихся и профессорско-преподавательского состава вуза. Проектная деятельность, помимо освоения индивидуумом для её успешной реализации целого ряда универсальных и общепрофессиональных компетенций, абсолютно изоморфна социальной инженерии по внутренней, целевой сути. То есть она реализует и задачи вузовского «компетентного» обучения, и задачи по улучшению качества жизни социума (пусть даже проект нацелен на внутреннее образовательное пространство вуза). По нашему представлению, практическая реализация СИ в образовательном пространстве вуза через проектную деятельность должна начинаться с соответствующей воспитательной работы с обучающимися и организации «точечных» мероприятий. В качестве примера приведем результаты работы, проводимой преподавателями и сотрудниками Ухтинского государственного технического университета (далее – УГТУ) по развитию *студенческой проектной деятельности и проектного самоуправления*, за счет которых у студентов, вовлеченных в данные виды активностей, системно формируются универсальные компетенции социального инженера, а также значительная усиливается коммуникативный поток как во внутривузовской образовательной среде, так и в среде внешней (городской культурно-профессиональной и образовательной среде, а также общекультурной среде региона).

Универсальные компетенции социального инженера, в частности, «прокачиваются» обучающимися еще на этапе создания проектов. Это выделенные нами [2] следующие компетенции:

1) *способность к познанию* – умение выделять значимое в межличностном общении, обращать внимание и интерпретировать различные аспекты окружающей действительности – формируется при создании идей проектов;

2) *способность к самопознанию* – умение видеть себя «со стороны», осознанное ценностное целеполагание, умение отделять свои глубинные личностные интересы от тех, что могут быть внушены медиасредой и окружением – формируется в процессе подготовки и осуществления самопрезентаций на форумах, защитах проектов, конкурсах, конференциях;

3) *эмоциональная устойчивость* – самоконтроль и умение управлять своими эмоциями, энергичность, уверенность в себе, готовность брать на себя ответственность, обдуманно рисковать – развиваются у студентов в процессе публичных выступлений перед экспертами, на очных защитах и конкурсах проектов.

Для иллюстрации приведем результаты контент-анализа студенческих проектов, созданных в рамках проводимой ежегодно премии «Студент года УГТУ» и ежегодного мероприятия «Школа студенческого актива «Вышка» за 2018–2021 год, а также динамику практической реализации проектов, завлеченных на премию «Студент года УГТУ» в 2016–2021 годах.

Таблица 1

Результаты контент-анализа проектной деятельности студентов УГТУ за 2016–2021 гг.

<i>Направленность проекта</i>		<i>Количество проектов</i>
1	Внутривузовский	89
	Ориентированный на внешнюю среду в целом	38
	Работа со школьниками	30
	Взаимодействие с предприятиями-работодателями и партнерами вуза	14
<i>Тип проекта</i>		<i>Количество проектов</i>
2	Проект, направленный на развитие компетенций и личностную самоактуализацию	44
	Бизнес-проект	39
	Волонтерский (социальный) проект	32
	Информационно-коммуникативный проект	31
	Проект, связанный с развитием и контролем качества образования	8
	ЗОЖ-проект	17

Год	Количество разработанных проектов	Количество реализованных проектов
2020–2021	68	34
2019	51	23
2018	47	18
2017	45	9
2016	42	5

Видим, что проектное самоуправление студенчества УГТУ, во-первых, реализует множество нематериальных ценностных и общественно-значимых задач, во-вторых, значимо ориентировано на внешнюю по отношению к образовательному пространству вуза среду, в-третьих, по показателю реализуемости (главной задачи СИ) прирастает из года в год. Таким образом проектный метод социальной инженерии, реализуемый через университет, позволяет не только улучшать и последовательно модернизировать образовательное пространство вуза, города, региона, но и формировать в процессе обучения общекомпетентно «прокачанного» специалиста, обладающего навыками социального инженера, готового не только к непрерывному самообучению, но и к обучению общества к инновациям как технологического, так и гуманитарного характера. Здесь мы оставляем за скобками проектную деятельность преподавателей как социальных инженеров, поскольку этот вопрос в современных российских реалиях высшего образования мало проработан как теоретически, так и в плане практического исполнения, – хотя и представляет однозначный научно-прикладной интерес.

Итак, социальная инженерия как социально-коммуникативная технология, несмотря на более чем столетнее существование в качестве теоретико-прикладной концепции, в настоящее время представляет собой актуальнейший тренд на стыке социально-психологических наук, менеджмента, коммуникативистики, – собственно, всех гуманитарных, естественных и технических наук, имеющих предметом исследование законов функционирования и эволюции современного информационного общества знаний. Представляется очень важным ставить перед методологами и практиками задачу дальнейшего внедрения во все области жизни социума принципов обоснованной еще Карлом Поппером последовательной (позитивной, постепенной) социальной инженерии как истинно гуманистического и гуманитарного принципа управления обществом, общественными изменениями и инновациями.

Список литературы

1. Александрова О.А. Социологический форум «Социальная инженерия: как социология меняет мир». Секция: «Фиксировать, предвосхищать, моделировать. Социальная инженерия в управлении социальными институтами (рынок труда, образование, здравоохранение)» / О.А. Александрова, Ю.С. Ненахова // Народонаселение. – 2019. – №2. – С. 133–137.
2. Беляев Д.А. Потенциал когнитивного менеджмента и ценностно-коммуникативная природа университетского образования / Д.А. Беляев, О.А. Волкова, Е.П. Шеболкина // Высшее образование в России. – 2019. – Т. 28, №2. – С. 105–116.
3. Демина Д.С. Социальная инженерия и развитие территориального общественного самоуправления / Д.С. Демина // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки СКАГС. – 2019. – №2. – С. 265–269.

4. Ламинина О.Г. Возможности социальной инженерии в информационных технологиях / О.Г. Ламинина // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2017. – №2. – С. 21–23.
5. Максименко Р.О. Типовой алгоритм воздействия в социальной инженерии / Р.О. Максименко, П.А. Звягинцева // Интерэкспо Гео-Сибирь. – 2019. – №6 (2). – С. 33–38.
6. Савчук Д.А. Возможность использования дефиниций: социальная технология и социальная инженерия в изучении системы высшего профессионального образования (университетов) / Д.А. Савчук // Baikal Research Journal. – 2019. – №2 (49).
7. Социальная инженерия // Википедия [2020–2020] [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/?oldid=105715023>
8. Тепляков С.П. Социальная инженерия. Анализ и методы защиты / С.П. Тепляков, А.С. Тимохович // Academy. – 2018. – №7 (34). – С. 26–27.

Куклина Ирина Геннадьевна

канд. техн. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный
архитектурно-строительный университет»
г. Нижний Новгород, Нижегородская область

Куклина Алла Сергеевна

преподаватель
ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский
государственный университет им. Н.И. Лобачевского»
г. Нижний Новгород, Нижегородская область

ДИАХРОННОСТЬ В ИЗЫСКАНИЯХ МЕЖДУНАРОДНОЙ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

***Аннотация:** изучение изменений в строении языковой системы невозможно без внедрения в историю классики понятий семантики. В представленном исследовании предложена реализация задачи сохранения культурного наследия всех времен и народов. Оцифровка и компьютерная визуализация предметов религиозного поклонения – не просто сохранение исторической памяти, а необходимость создания вековой диахронной традиции передачи духовной информации социума современности будущим поколениям населения нашей планеты.*

***Ключевые слова:** изучение языковых единиц, информационные технологии, цифровое моделирование, религия, реликвии, духовное развитие, культурное наследие, оцифровка, медиатехнологии.*

В новом веке информационных технологий точное определение смыслового значения единицы языка – необходимость грамотной работы в мировой паутине Интернета и быстрой точной осмысленности поставленных задач. Научно-исследовательская работа посвящена насущной проблеме современности – сохранения для потомков целостности раритетов культурного наследия мира [1, с. 25]. Основы религиозных мировоззренческих направлений в любой религии мира записаны в книгах, отображены на стенах храмов, высечены на гробницах святых. Но не всегда до

потомков доходят первоисточники, а чаще переписанные или воссозданные реликвии. Тем важнее становится необходимость создания единой объектно-ориентированной базы данных [2, с. 88] мультимедийных источников оригиналов культурных первоисточников, имеющих художественную и словесную нагруженность.

Письменность любого народа мира начиналась с определения объектов поклонения. Практически все религиозные сообщества мира имеют своих представителей духовенства. Обязательными атрибутами их поклонения выступают священные изображения. В древневосточных православных церквях, христианстве – главным образом принято поклонение иконам с изображением церковной истории или библейских сказаний. И, хотя наука всегда весьма скептически относилась к религии и культовым традициям мира, необходимость и влиятельную связь диахронии через речь священнослужителей отрицать не приходится [3, с. 18].

В начале XI века на Руси появляются литые иконы, исследование которых тем и хорошо, что сохранность металлических изображений и надписей наиболее близка к древнейшим оригиналам. Меднолитые иконы стали изготавливаться в Московской, Тверской, Новгородской областях. Разные по техническому выполнению и тематике литые иконы объединяло одно – возможность транспортировки, а значит, верующий мог не бояться взять образ с собой в дорогу. Стали изготавливать складени, которые затем, во времена гонений, полюбили старообрядцам. Представляя собой практически полноценный иконостас складень-триптих мог сопровождать верующего без опаски пожара и удара. Изображения на них не выцветали, а слова не затирались.

В 1723 году был выпущен приказ о полном запрете на изготовление металлических икон. Чаще всего приказ не исполнялся, но люди стали относиться к литым иконам как к атрибутам старообрядчества.



Рис. 1. Литые иконы

На рисунке 1 показаны створки разных икон, литых на металле. Совершенно разные материалы и тематика изображений заставляет задуматься о назначении и мыслительном посыле авторов произведений. Создание единой матрицы позволило быстрое размножение и продажу произведений религиозного искусства. Задача же современных исследователей – подробное изучение лингвистических посланий [4, с. 230], сохранение их традиций, но для этого, в первую очередь, необходимо создание

баз данных с тематиками и изображениями священных обрядов. Использование светодиодных 3D сканеров позволяет полное копирование литой формы, изображения и текста икон.

И все же уже очень многое утеряно для последующих поколений. Да, литые иконы не могли быть сожжены, хотя почти все они имеют последствия воздействия копоти (чаще всего все-таки от свечей). Но поколения граждан России советского времени часто использовали для ухода за меднолитыми образами пасту ГОИ (Государственный оптический институт), которая нанесла невосполнимые потери для сохранности икон, даже на фотографиях рисунка 1 видны зеленые следы ввевшейся пасты. И, как видно на фотографиях рисунка 2, – размытость и стертость образов – последствия такого варварского полирования образов святых. Задача настоящих изысканий – воссоздание при помощи информационных технологий реальных стертых 3D образов, нахождение их первоисточников в электронных источниках баз данных и полное восстановление в матрицах 3D-моделирования и на 3D-принтерах. А в дальнейшем, после электронного исследования химического состава материала икон полное дублирование икон для лингвистического исследования семантики языка и сохранения первоисточника образа.



Рис. 2. Верхние элементы отливок икон

Представленные в статье изыскания – начало работы над информационным сохранением (оцифровкой и мультимедийным воспроизведением) наследия русской старообрядческой беспоповской веры – отображения двуперстного образа святых на медном литье. Сознательно число старообрядцев в источниках занижалось.



Рис. 3. События священной истории на литых иконах

Меднолитые образы, кресты и иконы, широко распространенные в XIX веке, иногда хорошо сохранили надписи, но чаще – время нещадно стерло слова святых писаний (рис. 3). И только современные информационные технологии, правильно настроенные 3D-считыватели и принтеры, созданные программы воссоздания и прочитывания текстов позволят потомкам понять культуру своих предков и сохранить уникальность логоса своего народа [5, с. 75].

Список литературы

1. Куклина И.Г. Резистентная сингулярность узкого социума в мире / И.Г. Куклина, А.С. Куклина // Культура. Наука. Образование: актуальные вопросы: монография / гл. ред. Г.Н. Петров. – Чебоксары: ИД Среда, 2020. – С. 23–33.
2. Kuklina I.G. Application of unified modeling language for solving engineering // Materials of the international scientific practical conference (Taraz, May 30–31, 2013). – Taraz: Publishing office «Development of applied mathematics», 2013. – С. 86–93. – ISBN 9965-889-46-5.
3. Куклина А.С. Необходимость «Логоса» в терминологии техники / А.С. Куклина, А.К. Потапов // Анализ проблем и поиск решения проблем повышения результативности современных научных исследований: материалы Всероссийской НПК НГУ им. Н.И. Лобачевского. – 2020. – С. 17–19.
4. Куклина А.С. Современные ICAM (Integrated computer-aided manufacturing) технологии в лингвистических исследованиях / А.С. Куклина, И.Г. Куклина // Магия ИННО: интегративные тенденции в лингвистике и лингводидактике. Том 2. – М.: МГИМО, Университет Мин-ва иностр. дел Рос. Федерации. 2019. – С. 228–234.
5. Куклина И.Г. Методы и средства проектирования информационных систем / И.Г. Куклина, К.А. Сафонов // Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет ННГАУ. – 2020. – 84 с.

Поздняков Валерий Александрович

канд. физ.-мат. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет им. Н.Г. Чернышевского»

г. Саратов, Саратовская область

DOI 10.31483/r-99227

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: НЕКОТОРЫЕ АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ

Аннотация: в статье рассматривается такое явление, как цифровизация, которая характеризует современное образование. Она представляет собой составную часть государственной политики по созданию и развитию в России информационного общества. Стратегической основой цифровизации является федеральный проект «Цифровая образовательная среда». Опыт осуществления цифровизации демонстрирует как ее положительные аспекты, так и недостатки. Требуется тщательное изучение результатов и в случае необходимости корректировка деятельности в данном направлении.

Ключевые слова: образование, информационное общество, цифровая образовательная среда, положительные аспекты, недостатки цифровизации.

Одним из основных направлений развития современного общества является расширение и углубление его информатизации. Эти процессы

получили свое название – цифровизация. Сопоставляя между собой понятия «информатизация» и «цифровизация», исходят из того, что они тесно взаимосвязаны. При этом каждое понятие имеет свою специфику. Под информатизацией принято считать внедрение информационных технологий в процессы, идущие в различных сферах жизни общества. Они направлены на то, чтобы сделать эти процессы менее трудоемкими и более эффективными, во многом ориентированные на автоматизацию деятельности. При этом не предполагаются принципиальные по своему характеру обновления.

Цифровизация – понятие более сложное, подразумевающее глубокие качественные изменения. Она направлена не столько на автоматизацию и совершенствование осуществляемых процессов, сколько на изменение самой их модели. Так, проявлениями цифровой экономики являются онлайн-услуги, торговля через Интернет, электронные платежи, электронный документооборот и т. д.

Целью настоящей статьи является рассмотрение некоторых актуальных вопросов, связанных с цифровизацией такой важной сферы жизни общества, как образование. Изучению данных вопросов уделяется достаточно серьезное внимание. Среди опубликованных материалов можно назвать статьи таких авторов, как И.А. Валеева, И.Н. Пустовалова [1], П.И. Гаирбекова [2], Б.Г. Ивановский [3], Н.В. Капитанова [4], В.М. Розин [7] и др.

Цифровизация образования является непосредственной составной частью государственной политики по созданию и развитию в России информационного общества. Подтверждением этого является содержание «Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы», утвержденной Указом Президента РФ от 09.05.2017. В документе подчеркивается, что целью Стратегии является создание условий для формирования в России общества знаний. Отмечается, что одним из приоритетов, реализация которых позволит обеспечить достижение указанной цели, является формирование информационного пространства, основанного на знаниях, с учетом потребностей граждан и общества в получении качественных и достоверных сведений. Создаваемое информационное пространство должно быть направлено на обеспечение прав граждан по удовлетворению их потребностей в постоянном развитии, получении качественных и достоверных сведений, новых компетенций, расширении кругозора.

Конкретные меры по цифровизации образования, созданию современной и безопасной цифровой образовательной среды (ЦОС) предусмотрены Национальным проектом «Образование», рассчитанным на 2019–2024 гг. [6]. В его структуру входит федеральный проект «Цифровая образовательная среда». Разработчики проекта исходят из того, что современная цифровая эра требует от выпускников школ не только новых умений, но и изменения самого подхода к организации процесса обучения. Проект призван способствовать оптимизации школьного образования, гарантировать эффективное использование в этой деятельности новейших технологий.

Цифровая образовательная среда включает в себя:

– комплекс информационных образовательных ресурсов, в том числе электронных;

– совокупность технологических средств информационных и коммуникационных технологий: компьютеры, средства связи, иное информационно-коммуникационное оборудование;

– ряд педагогических технологий, обеспечивающих обучение в современной информационно-образовательной среде.

Проект «Цифровая образовательная среда» направлен на создание необходимых условий для успешного функционирования ЦОС, в том числе предполагает достижение к 2024 г. следующих конкретных результатов:

– в 29549 школах будет обновлена материально-техническая база, позволяющая создавать эффективную цифровую образовательную среду;

– 620700 педагогов будут подключены к федеральной информационно-сервисной платформе ЦОС;

– будут открыты 340 центров цифрового образования детей «IT-КУБ»;

– 40% педагогов из не менее чем 30% школ будут использовать сервисы федеральной информационно-сервисной платформы ЦОС.

Уже сегодня многое меняется. Школы оснащаются современными компьютерами, планшетными панелями. В учебные заведения, в том числе и отдаленные, проведен Интернет. Журналы и дневники, во многих случаях и учебные материалы переведены на онлайн-версии. Пандемия ускорила процесс создания условий и выработку практического опыта проведения учебных занятий в режиме онлайн.

Цифровизация образования требует не только создания современной материально-технической базы и успешного овладения ею. Исключительно важное значение приобретают вопросы, связанные с необходимостью перестройки всего комплекса психолого-педагогической и методической деятельности в сфере образования.

Прежде всего следовало бы выделить задачу совершенствования, постоянного обновления информационно-образовательной базы. Ведущее место должны занять электронные учебники и учебные пособия. Именно они, а не бумажные носители становятся базовыми в учебном процессе, построенном на широком использовании цифровых технологий. А то, что учебники электронные, позволяет без особых проблем регулярно обновлять их как с точки зрения содержательных, так и методических требований.

Современное образование призвано в качестве одной из главных задач развивать функциональную грамотность учеников. Цифровизация образования способно оказывать в этом большую помощь, позволяя широко использовать интерактивные инструменты, высокую наглядность. Появляется возможность реалистично воссоздавать ситуации из жизни, в которых ребенок будет учиться применять свои знания.

Необходимо подчеркнуть, что в условиях цифровизации образования роль учителя качественно меняется. К компетенциям, которые были ему присущи веками, добавляются новые. Современный учитель не только носитель знаний, но и наставник. Он должен учить детей хорошо ориентироваться в информационных потоках, учить поиску и обработке информации, помогать видеть закономерности и анализировать тенденции. Педагог, чтобы быть востребованным, должен с пониманием воспринимать необходимость освоения новых компетенций.

В российской системе образования, несмотря на сравнительно небольшой срок ее цифровизации, уже накоплен определенный практический опыт в данном направлении. Есть основания для выделения, без

сомнения, положительных результатов, к которым она приводит и которые в дальнейшем будут развиваться и крепнуть. Одновременно с этим нельзя не обращать внимание и на серьезные проблемы, которые неизбежно возникают в процессе цифровизации. В обществе сложились разные точки зрения по этому поводу, однако по целому ряду позиций сформировались относительно устойчивые оценочные позиции.

Отмечая положительные аспекты цифровизации, выделяют, прежде всего, то, что это шаг в будущее. Переход к цифровому образованию – это важнейший для учащихся этап в овладении интернет-технологиями, уверенной ориентации в информационном пространстве.

Важным является и то, что учащиеся приучаются к самостоятельности, на которой строится цифровая система образования. Учитель становится куратором, тьютором, наставником.

Цифровое образование в значительной степени избавляет как учащихся, так и учителей от бумажной волокиты, горы бумаг и книг. Их заменяет компьютер.

Обучение детей для родителей становится более экономным, так как расходы на приобретение книг, тетрадей и другую канцелярию значительно сокращаются.

Отрицательные результаты цифровизации тоже уже намечаются, однако есть надежда на то, что они будут не только своевременно замечены, но и выработаны пути их преодоления.

Среди недостатков выделяют слабые возможности для творчества. Информационные технологии зачастую исключают возможность проявить себя.

Вызывает опасение снижение умственной активности. Достаточно иметь доступ в Интернет, чтобы получить нужные сведения, информацию. Безусловно это способствует ослаблению мыслительных способностей.

Вызывают беспокойство проблемы социализации. Привязанность к компьютеру, уход в виртуальную реальность значительно снижают ее уровень. Неизбежны проблемы с физическим развитием.

Цифровизация образования – это важнейший шаг вперед, существенный прогресс в образовательной деятельности. Однако он сопровождается появлением серьезных проблем. Реально оценить все положительные аспекты и недостатки цифровизации станет возможно только спустя время. Но уже сегодня требуется тщательное изучение результатов и в случае необходимости корректировка деятельности в данном направлении.

Список литературы

1. Валеева И.А. Дополнительное профессиональное образование педагогических работников в условиях цифровизации / И.А. Валеева, И.Н. Пустовалова // Учебный эксперимент в образовании. – 2021. – №1 (97). – С. 7–12.
2. Гаирбекова П.И. Актуальные проблемы цифровизации образования в России / П.И. Гаирбекова // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – №2. – С. 65–75.
3. Ивановский Б.Г. Цифровизация высшего образования в Европе и России: преимущества и риски / Б.Г. Ивановский // Социальные новации и социальные науки. – 2021. – №1 (3). – С. 80–95.
4. Капитанова Н.В. Политика цифровизации образования: адаптация педагогов к новым вызовам / Н.В. Капитанова // Юридическая наука и практика: Вестник Нижегородской академии МВД России. – 2021. – №1 (53). – С. 338–339.
5. О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы. Указ Президента Российской Федерации от 09.05.2017 г. №203 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.kremlin.ru/acts/bank/41919

6. Образование. Национальный проект [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://edu.gov.ru/national-project>

7. Розин В.М. Цифровизация образования (По следам исследования «Трудности и перспективы цифровой трансформации образования») / В.М. Розин // Мир психологии. – 2021. – №1–2 (105). – С. 104–115.

Таран Валерий Алексеевич

канд. пед. наук, доцент

Институт военного обучения

ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»

г. Таганрог, Ростовская область

РУКОВОДЯЩАЯ КАРТИНА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ УЧЕБНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

***Аннотация:** предметом изучения являются социальная значимость кооперативной рефлексии студенчества и виды соперничества, определяющие волатильность рефлексии как личности, так и студенческой группы. Целью статьи является выявление условий, влияющих на причины соперничества в студенческом коллективе, на формирование положительно-устойчивой рефлексии. Для исследования механизма её формирования были рассмотрены популярные модели и методы управления организационными изменениями. Автором проведен обзор института мобилизации ресурсов, который даёт возможность определить взаимозависимость элементов положительно-устойчивой рефлексии и системы управления образовательным учреждением. Это позволяет перейти на качественную оценку и управление потенциалом личности и развитием кооперативной рефлексии группы в рамках образовательной среды. Результатом явились выводы, что формирование кооперативной рефлексии личности и группы необходимо с точки зрения более полного вовлечения студентов в учебный процесс и новаций стандартов отношений, повышающих рейтинг университета.*

***Ключевые слова:** образовательное учреждение, коллектив, динамика, соперничество, направление развития, кооперативная рефлексия.*

В условиях необходимости расширения практики внедрения инновационных проектов дидактики повышается важность создания инструментария формирования возможности управления студенческим коллективом, мотивации к положительной кооперативной рефлексии и формирования условий и направления эффективного развития личности и группы. Связующие функции управления, элементы и процессы дидактики позволяют руководству в полной мере проводить анализ социально-психологического климата образовательной среды. Оценка причин ролевого и статусного соперничества и состояния студенческого коллектива осуществляется на основе социально-психологического анализа и сопоставления ожидаемых и фактических показателей успеваемости и активности студентов группы. На основе оценки разработанных и реализованных решений, установленных коммуникаций, творческого мотивирования студентов выявляются отклонения от стандартов обучения и поведения. При

более глубоком анализе выполняется анализ потенциала группы, элементов интеллектуального труда, учебной информации. Подвергается оценке целенаправленная деятельность дидактики, связанная с превращением формальной структуры отношений студенческого коллектива в творческое сообщество единомышленников. В процессе анализа выявляются дезорганизующие причины и принимается решение о корректирующих воздействиях [2].

Для поддержания условий формирования положительной кооперативной рефлексии личности и группы Стандарты обучения не должны иметь неразумные мини-максные значения. Они должны включать устойчивые требования иерархической упорядоченности к студенческому коллективу, и права личности на индивидуальный интерес к учёбе и сокурсникам, соблюдение которого в студенческом коллективе позволяет добиться гармонии между интересами группы и ее участниками [4].

В первом случае «макси» возникает организационный разлад в дидактических звеньях «личность – группа», «студент – педагог» «студент – образовательный процесс» – когда достижение максимальных значений стандартов требует значительного истощения сил и у администрации и у студентов. Ощущение группы «вот какие мы молодцы» – при заниженных требованиях стандартов, сначала наполняют студентов гордостью и эйфорией победителей, но потом становится ясно, что планка достижения низка и каждый, особо не утруждаясь, может выполнить или перевыполнить достижимое. Что, конечно, демотивирует студентов и снижает азарт соревновательности. Зачастую нездоровая конкуренция порождает неадаптивную кооперативную рефлексию, что приводит к перманентным конфликтам, потере интереса к учебе, и, в конечном счете, к асоциальному поведению или психологическому «уходу» студентов из жизни группы.

Надо отметить, что смена условий и направления развития кооперативной рефлексии личности и группы тесно взаимосвязана с показателями деятельности учебного предприятия в целом, со стадиями жизненного цикла студенческого коллектива и учебной организации. Снижение рейтинга вуза, социальных показателей востребованности характерно для этапа старения, упадка учебного предприятия, что характеризуется потерей конкурентоспособности выпускников на рынке труда. В таких условиях для развития и раскрытия потенциала коллектива возникает необходимость разработки инструмента мобилизации ресурсов. Его работа позволяет получать результат обучения близкий к заявленным показателям эффективной учёбы и социализации, как, в целом, по ВУЗу, так и в групповых подсистемах [1].

К основным организационным мерам формирования успешной оценки условий и выбора направления развития кооперативной рефлексии личности и группы и повышения социальной значимости, рейтинга и стратегического облика университета можно отнести:

- реструктуризацию дидактических звеньев;
- переориентацию на творческий потенциал студентов;
- повышение квалификации преподавателей;
- сокращение бюрократии и переход к цифровизации;
- переход на новую ценовую политику набора учеников.

В литературе можно найти известные и популярные модели и методы управления изменениями, в том числе учитывающие и снижающие накал ролевого и статусного соперничества в коллективе. К ним можно отнести структуру изменений Д. Коннера, теорию Е и теорию О организационных изменений, модель «кривой перемен» [3], модель «большой тройки» и т. д.

Центр внимания стратегического направления работы университетов путем координации в совокупности с возможностями дидактики необходимо переместить на уровень формирования в группах положительной кооперативной рефлексии личности [5]. Комплексные условия для которой – это совокупность правил, руководящая картина, стратегический облик, которым должно следовать любое образовательное учреждение, если его целью является достижение и поддержание творческого взаимодействия на соответствующем уровне, и рост рейтинга университета на рынке труда и в социальной сфере.

Управление стратегическим обликом организации – одновременно это и руководящая картина образовательного учреждения, которая начинает формироваться, начиная с выбора ценностей и создания социально-психологической среды, определения направления развития и завершается на уровне управления дидактическими звеньями, включая ролевое и статусное соперничество в студенческом коллективе. Формирование управления дидактическими звеньями идёт последовательно, с развития кооперативной рефлексии личности и группы – до реализации условий творческих функций студенческого коллектива. Одновременно формируется среда творческого взаимодействия и соперничества.

Показатели структурной динамики ролевого и статусного соперничества студентов в рамках учебной организации отражают долю участия каждого элемента управления в воспитании обучающихся, компетентности управленческого и обучающего персонала. Эффективность взаимодействия дидактических звеньев активно влияет и участвует в общем изменении совокупного успеха, интеллектуальных и технико-технологических активов университета в системе образования, и в росте или снижении рейтинга учебной организации. Необходимо также отметить, что на имидже учебной организации отрицательно сказывается реклама «всемогущества» рейтинга учебного заведения, «неисчерпаемых» возможностей трудоустройства выпускников и т. д. Это вызывает недоверчивое отношение.

Руководству вуза необходимо постоянно и комплексно работать над такими групповыми эффектами, как настроение и мнение группы, как индивидуальное самочувствие и оценка условий жизни. Всё это является результатом совместной деятельности звеньев дидактики, людей, их межличностных отношений, детерминированных не столько объективными условиями и стенами учебной организации, сколько субъективной потребностью людей в общении и ее удовлетворением.

Эти направления позволяют повысить успеваемость, качество учёбы и вовлеченность студентов в решение задач совершенствования дидактических процессов и стратегического облика университета.

Список литературы

1. Априщенко Л.И. Аспекты формирования социально-психологического климата студенческой группы / Л.И. Априщенко, Л.Ф. Безверхая // Инновационное развитие. – 2019. – №2 (29). – С. 92–93.

2. Безверхая Л.Ф. Социально-культурные факторы и проблемы жизнедеятельности студенческого коллектива / Л.Ф. Безверхая // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – №2 (75). – С. 138–140.

3. Дак Д.Д. Монстр перемен. Причины успеха и провала организационных преобразований / Д.Д. Дак; пер. с англ. В. Ионов; науч. ред. А. Шакирова. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2007.

4. Кон И.С. В поисках себя. Личность и её самосознание / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1984.

5. Мелибруда Е. Я – Ты – Мы: психологические возможности улучшения общения / Е. Мелибруда; пер. с польск. – М.: Прогресс, 1986.

Фидченко Ольга Владимировна

канд. ист. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»

г. Москва

DOI 10.31483/r-99254

ОПЫТ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «НОВЫЕ РЕЛИГИОЗНЫЕ ДВИЖЕНИЯ И ПРОФИЛАКТИКА РЕЛИГИОЗНОГО ЭКСТРЕМИЗМА» В МОСКОВСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

***Аннотация:** автор анализирует термины «толерантность», «секты», «новые религиозные движения», «нетрадиционные религии», оказывающие особое влияние на характеристики предметного поля дисциплины «Новые религиозные движения и профилактика религиозного экстремизма». Это имеет специфическое отражение в методах преподавания данного предмета в педагогическом вузе.*

***Ключевые слова:** толерантность, секты, новые религиозные движения, религиозный экстремизм, законодательство РФ, вероучение, лидеры новых религиозных движений, источники новых религиозных движений.*

Многими замечено, что современная высокотехнологичная эпоха диктует людям такие правила жизни, которые отсутствовали в предыдущие исторические периоды. Истоками этих правил являются завоевания так называемых буржуазно-демократических революций, потрясших в свое время основы традиционных форм организации человеческого общества.

Одним из завоеваний буржуазно-демократических революций является, несомненно, стремление к толерантности. Рассмотрим происхождение и значение данного термина.

Этимология его идёт из латыни: *tolerantia* есть «выносливость», «стойкость». В английский язык старофранцузский глагол *tolerate* с начала XV в. стал означать «выносить страдание, демонстрировать силу духа». На основе глагола *tolerate* в английском языке появились два существительных: *tolerance* – способность принимать иные чувства, верования и привычки; умение смиряться с неприятными вещами и *toleration* – практика притяия, смирения с чем-либо. В первой половине XVI в. слово уже трактовалось как «разрешение, позволение со стороны властей»

отправлять иные религиозные культы. И конечно, это стало началом формирования веротерпимости как первой формы толерантности [6].

Среди множества определений толерантности наиболее интересными, на наш взгляд, являются два. Так, наука социология для лучшего понимания данного термина отсылает нас к искусному французскому дипломату Шарлю Морису де Талейрану-Перигору (1754–1838), служившему при трех режимах во Франции (от периода Директории во время Великой французской революции до правительства Луи-Филиппа). При этом неизменно подчеркивается, что данный политический деятель при принятии решений отличался умением слышать и учитывать мнения всех участников дискуссий, что, видимо, особенно ярко проявлялось в бытность его епископом Отёнским. С другой стороны, фамилия этого деятеля сделалась притчей во языцех для обозначения таких неприглядных качеств личности, как хитрость, ловкость, беспринципность. При этом нельзя не отметить условности и даже сомнительности при выстраивании взаимосвязи между термином «толерантность» и фамилией указанного деятеля, поскольку первая гласная в термине – «о» (толерантность), а фамилия деятеля пишется через «а» (de Talleyrand-Périgord).



Шарль Морис де Талейран-Перигор (1754–1838), французский дипломат, министр иностранных дел, епископ Отёнский (1788–1792)

Наука медицина, по нашему мнению, гораздо лучше и точнее характеризует термин. Так, с её точки зрения, иммунологическая толерантность (immunological tolerance) – неспособность организма отличать собственные, вырабатывающиеся в нем вещества, к которым он должен быть толерантен, от чужеродных веществ, против которых в нем должны вырабатываться антитела [7]. Термин был введён в 1953 г. английским иммунологом сэром П.Б. Медавара (1915–1987) для обозначения «терпимости» иммунной системы организма к пересаженным инородным тканям [4]. При этом совершенно ясно, что и в медицине характеристики данного термина тоже двойки. Во-первых, он имеет положительное значение, поскольку призван облегчить приживаемость вживляемых инородных тканей. Однако, во-вторых, снижение иммунитета и, соответственно, увеличение толерантности организма к чужеродным телам в случае тяжелой болезни ведет к смерти живого организма.



Сэр Питер Брайан Медавар (1915–1987), английский биолог и писатель

Итак, как в социологическом, так и в медицинском толковании очевидно двоякое значение термина «толерантность». Этот момент очень важен и для теологического применения данного термина.

Предметное поле дисциплины «Новые религиозные движения и профилактика религиозного экстремизма» во многом определяется значением термина «толерантность». До недавнего времени те религиозные объединения и организации, итогом деятельности которых являлось разрушительное воздействие на семью и личность человека, именовались сектами. Происхождение термина «секта» подразумевало, что нетрадиционное религиозное объединение или организация представляло собой отколовшуюся часть Церкви, то есть «сектор» в её окружности. Этим, пожалуй, и можно объяснить то чувство симпатии, которое высказывали в отношении сект такие мастодонты западной науки, как М. Вебер, Э. Трёльч и др.

Симпатии этих ученых мужей вполне понятны: на рубеже XIX–XX в. на Западе именно секты в практике своей жизни сохраняли высокие требования, предъявляемые к адептам. Причем эти требования соответствовали тем строгим положениям, которые присутствовали в общинах первых христиан, о чем можно прочесть в текстах Нового Завета. Официальные же церкви Запада давно начали понижать требования к собственным членам, плотно встав на путь универсализации и обмирщения.

С еще большей симпатией к нетрадиционным религиям относится и родоначальница термина «новые религиозные движения» А.В. Баркер. Благодаря популярности ее труда «Новые религиозные движения. Практическое введение» (1990) [1, с. 166] и предшествовавших статей, посвященным той же проблематике, мир получил укорененный в нынешней науке термин «новые религиозные движения». Данный термин пришел на смену термину «секты» и на сегодняшний день вытеснил последний из научного оборота. Более того, употребление слова «секта» с этической точки зрения сегодня уже считается недопустимым.



Айлин (Эйлин) Вартан Баркер (р. 1938), английский социолог религии

Действительно, современные нетрадиционные религии, впрочем, также как и мормоны и свидетели Иеговы в XIX в., в своих верованиях и практиках далеко и даже невозвратно отошли от христианской Церкви. И называть их частями Церкви, очевидно, неверно. Поэтому новый термин для их наименования, конечно, должен был появиться. Тем не менее употребление термина «новые религиозные движения» применимо лишь к религиозным объединениям и организациям, возникшим не ранее середины XIX в., что, на наш взгляд, неправильно (А.В. Байкер идет дальше: новыми она называет религиозные движения, возникшие лишь с сер. XX в.). Так, например, сатанинские и дьяволопоклоннические культы имеют древнейшее происхождение, соотносимое со временем расселения людей по планете Земля после изгнания из Рая прародителей. Поэтому термин «нетрадиционные религии» всё-таки больше соответствует специфике религиозных объединений и организаций, не относящихся к религиям традиционным.

Темпы распространения толерантности в современном обществе поразительны, толерантность давно уже вышла за рамки дозволения отправления иных (нежели христианские) религиозных культов.

Острые современной толерантности направлено, прежде всего, на расшатывание и преодоление базовых религиозных запретов. Причем эти запреты всегда касались не только тех табу, что перечислены апостолами первым христианам из язычников после разрешения спора I в. н.э. об обрезании: запрет идолослужения, употребления идоложертвенной пищи, удавленины и крови [2, гл. 15, ст. 19]. Вслед за Ветхим Заветом апостол Павел, конечно же, осуждает многие грехи, среди которых перечисляет грехи блуда и гомосексуализма, столь распространенные в настоящее время. В этом отношении оба Завета Библии едины: если в Ветхом Завете за эти грехи полагалась смертная казнь [3, гл. 20, ст. 13], то в Новом Завете апостол призывает не заблуждаться и говорит, что совершающие такие деяния Царства Божия не наследуют [5, гл. 6, ст. 9], а людей, их совершающих, именует неправедными. Поэтому стоит ли радоваться столь широкой экспансии толерантности в современном мире?!

Перечисленные особенности и итоги терминологических и аксиологических дискуссий в полной мере имеют отражение в студенческой среде в том числе и педагогических вузов РФ. Дисциплина «Новые религиозные движения и профилактика религиозного экстремизма» направлена на формирование у студентов профессиональных компетенций, позволяющих им не только защищать себя и своих близких от вербовки в секты, но также владеть умениями и навыками профилактики религиозного экстремизма, поскольку данная учебная дисциплина опирается, в том числе, и на знание законодательства РФ. Так, в ходе курса, помимо Конституции РФ и закона №125-ФЗ «О свободе совести и религиозных объединениях» от 27.09.1997 г., изучается Закон №114-ФЗ от 25.07.2002 «О противодействии экстремистской деятельности» (с изменениями и дополнениями), где в ст. 1 даётся исчерпывающее определение экстремистской деятельности (экстремизма) [8]. Также внимание студентов акцентируется на постоянно пополняющемся Федеральном списке экстремистских материалов [9], где перечислены печатные, аудио-, видео- и другие материалы, квалифицированные судебными учреждениями РФ как экстремистские (с указанием конкретного документа, точного места и времени принятия судебного решения).

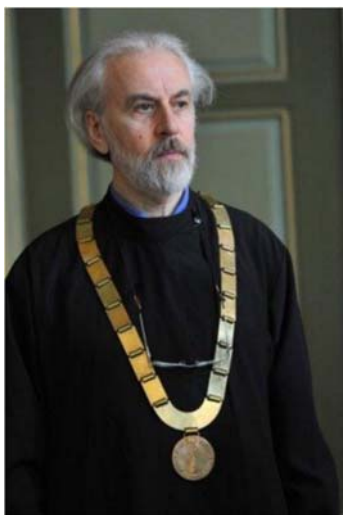
Практически все нетрадиционные религиозные объединения и организации располагают собственными священными писаниями, созданными харизматическими лидерами этих организаций. Не секрет, что священные писания всегда содержат в себе основы вероучения соответствующих религий. Писания новых религиозных движений, конечно, могут содержать некоторые апелляции к Священным Писаниям традиционных религий, но они, как правило, серьезнейшим образом искажают вероучения традиционных религий.

Более того, т.н. священные тексты и методички миссионеров нетрадиционных религий содержат в себе описание методов, а подчас и медико-психологических методик силового и гипнотического воздействия как на отдельного человека, так и на группы людей. Такие методы и методички несут серьезную угрозу физическому, психическому, душевному и духовному здоровью личности, нарушают и ущемляют права и свободы человека и гражданина. Поэтому в науке давно уже выработана методика преподавания дисциплин, предметом исследования которых являются нетрадиционные религии. Согласно этой методике, студентам не рекомендуется обращаться к источникам вероучений новых религиозных движений. В своей преподавательской деятельности следуем данной методике и мы.

Студенческая среда МПГУ представлена как приверженцами различных религий, так и атеистами. При этом среди первых, конечно, присутствуют адепты новых религиозных движений. Работа с таким контингентом студентов ведется с позиции веротерпимости, объективности и конструктивного взаимодействия. Иногда приходится вести долгие диалоги по поводу различных вероучительных моментов традиционных и нетрадиционных религий в учебное и внеаудиторное время.

Изучение дисциплины «Новые религиозные движения и профилактика религиозного экстремизма» всегда вызывает неподдельный интерес учащихся в силу обилия новой и полезной информации, постигаемой во время освоения курса. В качестве информационной поддержки используются статьи Центра религиоведческих исследований во имя священно-

мученика Иринейя Лионского, функционирующего силами студентов и молодых ученых под руководством маститого сектоведа профессора А.Л. Дворкина [10]. Также для успешного осуществления преподавания указанной дисциплины используются материалы, полученные при посещении лекций профессора А.Л. Дворкина и протоиерея Льва Семёнова. Студенты МПГУ привлекаются к участию в тематических конференциях, организованных, в первую очередь, Научно-образовательной теологической ассоциацией (НОТА).



Александр Леонидович Дворкин (р. 1955), российский религиовед, д-р ист. наук, профессор ПСТГУ



Лев Ефимович Семёнов (1945–2021), протоиерей, канд. ист. наук, руководитель Духовно-просветительского центра ПСТГУ

Таким образом, изучая дисциплину «Новые религиозные движения и профилактика религиозного экстремизма», студенты МПГУ получают возможности для постижения всех оттенков термина «толерантность». И, несмотря на очевидные положительные моменты в определении данного термина, они имеют возможность разобраться в том, что изначально понимание толерантности как терпимости в отношении инаковерующих должно ограничиваться определенными рамками и правилами взаимодействия людей, проживающих в условиях человеческого общежития. Известный принцип разграничения свободы между индивидами («там, где заканчивается свобода одного человека, начинается свобода другого») показывает, что терпимость в отношении Другого, в широком смысле, является именно терпением инаковости в чем-то не похожих на нас людей. Но толерантность отнюдь не должна означать того, что эту инаковость нужно насаждать среди всей остальной части человечества. Напротив, толерантность нуждается в определенных ограничительных рамках. Федеральный закон РФ №114 от 25.07.2002 «О противодействии экстремистской деятельности» (с изменениями и дополнениями) [8] именно такие рамки и устанавливает.

Список литературы

1. Баркер А. Новые религиозные движения. Практическое введение / А. Баркер. – СПб.: Изд-во Русского Христианского гуманитарного института, 1997. – 284 с.
2. Деяния святых апостолов // Новый Завет.
3. Левит // Ветхий Завет.
4. О происхождении термина «толерантность» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://pikabu.ru/story/o_proiskhozhdenii_termina_tolerantnost_1631561
5. Первое послание к Коринфянам святого апостола Павла // Новый Завет.
6. Термин «толерантность»/«терпимость». Досье [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://tass.ru/info/2441674>
7. Толерантность иммунологическая // Большой толковый медицинский словарь (Oxford) Concise medical dictionary / под ред. Г.Л. Билича. – М.: Вече: АСТ, 2001 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://pikabu.ru/story/tolerantnost_yeto_smert_dlya_organizmov_i_sotsiuma_4212370
8. Федеральный закон от 25 июля 2002 г. №114-ФЗ «О противодействии экстремистской деятельности» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/12127578/#friends>
9. Федеральный список экстремистских материалов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://minjust.gov.ru/ru/extremist-materials/>
10. Центр религиозоведческих исследований во имя священномученика Иринея Лионского [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://iriney.ru/>

Шарова Нина Николаевна

аспирант, соискатель
ФГБОУ ВО «Российский государственный
педагогический университет им. А.И. Герцена»
начальник отдела

ГБУ ДПО «Санкт-Петербургский центр оценки
качества образования и информационных технологий»
г. Санкт-Петербург

Яковлев Михаил Михайлович

старший методист
ГБУ ДПО «Санкт-Петербургский центр оценки
качества образования и информационных технологий»
г. Санкт-Петербург

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ

***Аннотация:** в статье рассматриваются вопросы использования цифровых информационных систем для анализа деятельности образовательной организации.*

***Ключевые слова:** информационная система, автоматизированная информационная система, региональная база данных.*

В современных условиях управление образовательной организацией невозможно без использования цифровых технологий. В настоящее время в системе образования г. Санкт-Петербурга существует устойчивая тенденция в обеспечении прозрачности и открытости оценки качества управленческой деятельности в образовательных учреждениях города. Процесс цифровизации образования позволил не только использовать компьютерную технику в качестве средства обучения, но и внедрить цифровые технологии в систему управления образовательным учреждением. С развитием цифровых технологий в документообороте образовательных учреждений наблюдается тенденция перехода от бумажных носителей к электронным, поскольку помимо упрощения изготовления, копирования и редактирования документа, ускоряется и сам процесс документооборота.

В то же время взаимодействие всех уровней управления образованием при постоянном увеличении информационных потоков между ними, невозможно без использования цифровых и коммуникационных технологий. Целесообразно говорить о формировании цифровой информационной системы управления образованием и, как следствие этого, информационного механизма взаимодействия, а также организации межведомственного взаимодействия.

В рамках реализации комплексного подхода к информатизации образования в Санкт-Петербурге была разработана единая государственная информационная среда образовательных ресурсов, позволяющая объединить распределенные образовательные учреждения, подведомственные Комитету по образованию Правительства Санкт-Петербурга. В рамках этого проекта 13 ноября 2010 года запущена «Комплексная автоматизированная информационная система каталогизации ресурсов образования» (КАИС КРО).

Система включает в себя более 10 сервисов, разработанных специально для образовательных учреждений. Среди них электронный дневник, публичная база данных образовательных учреждений, результаты ЕГЭ и ГИА, обратная связь с Комитетом по образованию Правительства Санкт-Петербурга, регистрация на специальные мероприятия, открытые уроки; дистанционное обучение, автоматизированные системы управления базами данных образовательных организаций. В образовательных организациях, реализующих программы дополнительного образования, внедряются информационные системы, предназначенные для ведения отчетности и эффективного управления образовательным учреждением.

В автоматизированной информационной региональной системе управления (далее – АИСУ) реализована трехуровневая система формирования региональных баз данных. Первый уровень – уровень образовательной организации, где осуществляется ввод первичных данных и формирование базы данных образовательной организации, далее формируется экспортный файл, который передается на уровень района. Районная база формируется путем импорта экспортных файлов образовательных учреждений. Далее осуществляется формирование экспортного файла района, который передается на региональный уровень.

В настоящее время система функционирует в следующем виде. На уровне образовательной организации собираются первичные данные об образовательных учреждениях, педагогических сотрудниках, обучающихся. В связи с тем, что учреждения разных типов имеют различную специфику деятельности, то и состав данных, вносимых в информационную систему, будет различным. Для наиболее полного удовлетворения информационных запросов системы управления в регионе созданы 4 вида таких подсистем: для общеобразовательных организаций, реализующих общеобразовательные программы начального, основного и среднего общего образования; для общеобразовательных организаций, реализующих общеобразовательные программы дошкольного образования, для образовательных организаций, реализующих образовательные программы среднего профессионального образования и для образовательных организаций, реализующих программы дополнительного образования детей.

Эти системы отличаются структурой и составом данных: организация детских коллективов, наличие электронного журнала, наличие модуля, обеспечивающего возможности тестирования, разная структура образовательных организаций. Например, в дошкольных учреждениях есть возможность создать разновозрастную группу, у которой при переводе года не меняется этап обучения, в школах есть возможность перевести ребенка на семейное обучение или принять в класс экстернат для прохождения итоговой аттестации, чтобы дети не учитывались в контингенте образовательного учреждения, для учреждений дополнительного образования реализована возможность зачисления учащегося в несколько учебных коллективов.

Основной целью внедрения автоматизированной информационной системы в образовательные учреждения является:

– повышение эффективности управления системой образования на всех уровнях;

– обеспечение деятельности всех субъектов образовательного процесса на единой информационной основе, позволяющей получить объективную и достоверную информацию для принятия управленческих решений.

Основу всех АИСУ составляют информационные потоки, которые образуют между собой вертикальные и горизонтальные связи:

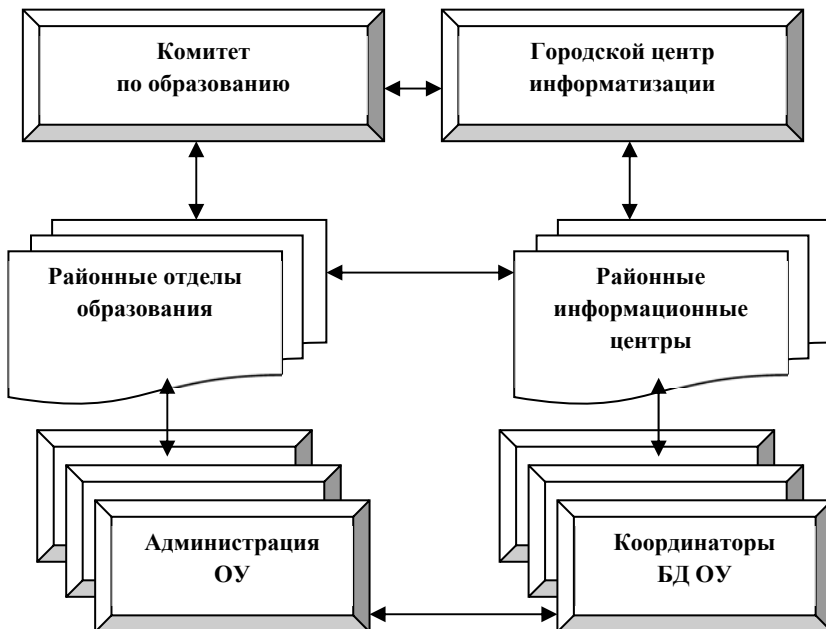


Рис. 1. Информационные потоки

Система состоит из клиентской и серверной частей, соответственно, может быть установлена на нескольких рабочих станциях. Что позволяет работать с информационной системой нескольким сотрудникам одновременно.

Заполнив базу данных один раз и поддерживая ее в актуальном состоянии, мы всегда имеем под рукой инструмент, с помощью которого можно подготовить любой статистический отчет или набор данных для проведения анализа деятельности учреждения.

Внедрение АИСУ в управленческую деятельность образовательных организаций Санкт-Петербурга решает следующие задачи:

- ввод и редактирование первичных данных;
- повышение эффективности управления ОУ: (электронный учет воспитанников, числящихся в ОУ, систематизация сведений о родителях, актуализация данных о кадровом составе, ведение паспортов ОУ);
- ведение справочника образовательных учреждений и учебных коллективов;
- создание условий для мониторинга и анализа деятельности ОУ;

- возможность автоматизированного сбора, хранения и обработке данных по педагогическому составу ОУ;
- формирование отчетных форм;
- создание и поддержание в актуальном состоянии электронного банка данных по обучающимся, воспитанникам и их родителям.

АИСУ включает в себя много различных приложений в соответствии с задачами системы образования. Это единая информационная система, которая внедрена во всех образовательных организациях и используется для всех целей и задач, стоящих перед системой образования.

В приложении «Образовательное учреждение, здания, помещения» в виде иерархии представлена информация об образовательном учреждении (ОУ), а также о его зданиях и помещениях.

В приложении «Документы образовательного учреждения» в виде иерархии представлена информация об учредительных и правоустанавливающих документах образовательного учреждения. Ссылки на документы присутствуют в виде параметров у «Зданий» и «Помещений» в приложении «Образовательное учреждение, здания, помещения». В этом же приложении вносятся данные о реквизитах и классификаторах образовательного учреждения. Эти данные используются при построении отчетных форм. Документы добавляются как самостоятельные объекты.

Группа приложений для кадрового учета сотрудников – «Должности», «Движение сотрудников», «Личные дела сотрудников». В приложении «Должности» в виде иерархии представлена информация о штатном расписании дошкольного образовательного учреждения. Эти данные используются во всех приложениях, относящихся к кадровому учету. В приложении «Движение сотрудников» в виде иерархии представлена информация о сотрудниках образовательного учреждения. В этом приложении осуществляется приём сотрудников в ОУ на основную и дополнительную должности, перевод на другую должность и увольнение сотрудников. В приложении «Личные дела сотрудников» в виде иерархии представлена информация о личных данных сотрудников образовательного учреждения. Основная часть данных может использоваться для внутренних целей ОУ.

Информация об обучающихся и воспитанниках размещена в следующих приложениях: «Группы», «Движение обучающихся», «Личные дела обучающихся». В приложении «Учебные коллективы» в виде иерархии представлена информация о ступенях обучения, этапах и учебных группах. Приложение «Движение воспитанников» используется для оформления процедур движения воспитанников, а также поиска, ввода и редактирования данных о воспитанниках и получения отчетов по контингенту.

Кроме того, предусмотрены приложения для ввода данных о материально-технических и информационных ресурсах образовательного учреждения. А также служебные приложения, предназначенные для администрирования и разграничения прав пользователей системы, резервного копирования и восстановления базы данных.

В АИСУ также реализованы возможности подготовки отчетной документации образовательного учреждения. Предусмотрен ряд автоматизированных отчетов – контингент воспитанников на дату, отчет о прибывших и выбывших сотрудниках, отчет о вакантных должностях, сводный отчет по сотрудникам, отчет о заполненности данных, отчет по движению обучающихся в ОУ, справки сотрудникам и обучающимся.

Помимо описанных выше элементов, в автоматизированной информационной системе управления используется также меню и подменю, которые позволяют максимально удобно ориентироваться в объектах базы данных и наиболее рационально их использовать. Предусмотрена возможность экспорта данных из базы по сложным запросам – например, составление списков педагогических работников, прошедших повышение квалификации за указанный конкретный период.

Анализ деятельности образовательного учреждения – основа рефлексивного управления современным учреждением. Принятие управленческих решений должно опираться на систематический мониторинг и анализ деятельности образовательного учреждения.

Список литературы

1. Невзорова И.П. Информационная структура комплекса «Параграф-3» и основные приемы работы с приложениями: учебно-методическое пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. / И.П. Невзорова, М.И. Скалецкая. – СПб.: ГБОУ ДПО ЦПКС СПб «РЦОКОиИТ» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rcokoit.ru/data/library/1222.pdf>
2. Гайнитдинов А.М. АИСУ «Параграф». Единая информационная среда образовательной организации / А.М. Гайнитдинов, С.И. Смирнова, Г.А. Спиренкова. – СПб.: ГБУ ДПО «СПбЦОКОиИТ» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rcokoit.ru/data/library/1096.pdf>
3. Андрюкова И.В. Возможности АИСУ «Параграф» при проведении мониторинга качества образования: методическое пособие / И.В. Андрюкова, М.А. Комлева; под ред. В.Е. Фрадкина, З.Ю. Смирновой. – СПб.: ГБОУ ДПО ЦПКС СПб «РЦОКОиИТ» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rcokoit.ru/data/library/1092.pdf>

ДИНАМИКА СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ

Касьянова Ирина Владимировна

канд. пед. наук, служащая
ООО «Эркафарм Краснодар»
г. Краснодар, Краснодарский край

Хронова Ирина Алексеевна

канд. ист. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный
технологический университет»
г. Краснодар, Краснодарский край

СТАНОВЛЕНИЕ ГРАЖДАНСКИХ СВОБОД В РОССИИ ДО 1917 ГОДА

Аннотация: в статье рассмотрены процессы становления гражданской инициативы по созданию партийной системы в Российской империи. Рассмотрены идеологические направления деятельности партий в Государственной Думе Российской империи в 1910–1917 гг. и результаты выборов в III Государственную Думу. Рассматривается влияние политического процесса в России начала XX века на мировую политику.

Ключевые слова: становление гражданского общества, партийная система Российской империи, свобода собраний и союзов в Российской империи, Государственная Дума России до 1917 года, свобода слова в Российской империи, свобода печати в Российской империи, политические процессы в государствах Западной Европы.

В Думский период в Российской империи были разрешены ежедневные оппозиционные газеты: кадетская «Речь», социал-демократические: «Наша жизнь», «Товарищ», «День», «Правда». Нелегальный характер носила проза Л. Толстого, преданная анафеме, политические сочинения А.И. Герцена, агитационные эссе В.И. Ленина и Л. Троцкого, а также других видных социал-демократов [2, с. 7].

Гражданские свободы определялись «Временными правилами об обществах и союзах» от 4 марта 1906 года. Общества могли образовываться свободно, без предварительного разрешения, при условии регистрации устава. Если в двухнедельный срок по представлению устава отказ организаторами получен не был, то общество считалось легально существующим. О собраниях, проводимых публично, следовало информировать власти за три дня, если за сутки до намеченной даты запрета не следовало, значит, собрание можно было проводить.

Регистрацией союзов и обществ занимались присутствия, в которые входили чиновники и выборные лица. Отказы в регистрации могли быть в отношении политически партий, поэтому левые партии: эсеры и социал-демократы не регистрировали свои уставы, содержавшие положения о вооруженном восстании и о создании демократической республики. В силу этого крайне левые партии в России до 1917 года пребывали на нелегальном положении. Партия кадетов предприняла попытку регистрации

устава, но она не увенчалась успехом в силу участия партии конституционных демократов в Выборгском восстании. Это подпадало под действие несовпадения целей, заявленных в уставе партии реальной деятельности партии. Также отказы в регистрации следовали за уклонение от целей, указанных в уставе. Потому партия кадетов оказалась на полулегальном положении – она имела издаваемый легальный журнал – «Вестник партии народной свободы», издательства, комитеты партии, которые имели право легально открыто собираться, но чиновники не могли вступать в нее, им это запрещалось.

В составе II Государственной Думы сосуществовали фракции социалистических партий – социал-демократов и трудовиков; эсеров не было только в силу бойкота ими Думы.

Выборы в третью Государственную Думу состоялись в сентябре и октябре 1907 г. В больших городах борьба развернулась между кадетами и левыми партиями. П.Н. Милюков, занявший пост лидера партии кадетов, опубликовал в газете «Речь» с критикой крайне левых. П. Милюков напомнил о сотрудничестве с левыми партиями, он писал: «Всеи нашей деятельностью мы приобрели право сказать теперь, что к великому сожалению, у нас и у всей России враги слева... Те люди, которые разнуздали низкие инстинкты человеческой природы и дело политической борьбы превратили в дело общего разрушения, суть наши враги... И мы сами себе враги, если по каким бы то ни было соображениям захотим непременно, по выражению одной немецкой сказки тащить осла на собственной спине» [3, с. 19–29]. Левые не стерпели и упрекнули партию кадетов в «развязывании языка» лишь выждав окончательного поражения революции.

Из 442 членов третьей Государственной Думы было избрано триста октябристов и более правых (соотношение сил было приблизительно равным). Оппозиционеры выиграли на выборах в Сибири, на Кавказе, в районах Урала, 9 депутатов были выбраны от больших городов и 6 человек были представителями рабочих.

В марте 1910 года Председателем Государственной Думы был избран А.И. Гучков – самолюбивый и влиятельный политик, не имевший выдающихся организаторских способностей и данных, необходимых председателю. Но у А. Гучкова были личные неприязненные отношения с Николаем II. Он, по свидетельству современников, не мог простить тому неприязненного к себе отношения. Николай II стал препятствием на пути к той картине русской жизни, которую представлял себе А.И. Гучков как Председатель Государственной Думы.

В 1916 году открылась очередная сессия Государственной Думы. На ней выступал пламенный оратор А.И. Керенский. Он от имени революционных сил заявил: «Если у Вас нет воли к действиям, тогда не нужно говорить слишком ответственных и слишком тяжких слов. Вы, произнося диагноз болезни страны, считаете, что Ваше дело исполнено, – обращался он к депутатам Государственной Думы. – Но ведь есть наивные массы, которые слова о положении государства воспринимают серьезно, которые под действия одной стороны хотят ответить солидарными действиями другой, которые в своих наивных заблуждениях, Вам, большинству, Думы хотят оказать свою поддержку» [4]. К моменту этих событий уже был убит П.А. Столыпин и начался кризис I Мировой войны (1914–1918 гг.).

Оказалась точной фраза: «Нам не дано предугадать, как слово наше отзовется...». А.Ф. Керенский даже не мог предположить, что он окажется пророчески прав в октябре 1917 г., когда возникшая в Париже РСДРП(б) повернет развитие России в сторону радикальных преобразований как политических отношений, так и отношений по поводу собственности [5].

Процессы активизации гражданского политического общества всколыхнули Европу. Российская империя не была первой в этом процессе, но ее политическая жизнь была самой оживленной и задавала тон всей гражданственности Европы и затронула все вопросы организации жизни государства, включая принципы его территориального устройства [6].

Выборный процесс в представительные органы власти в России почти совпал с выборами в Германии. Рейхстаг был распущен по вопросу о новых кредитах на войну в Юго-Западной Африке. На выборах социал-демократы потерпели поражение: из 81 места они смогли получить лишь 42; избирательная система обнажила в народе Германии возросший интерес к вопросу о колониях, которые имели все государства Европы. В 1906 и в начале 1907 г. было введено всеобщее избирательное право в Австрии. «Движение воды», вызванное этим шагом, вызвало активизацию внешней политики в государстве. В то же время во Франции в 1906 году был избран Президентом радикально настроенный политик Фальер, а на выборах победили левые партии, и был сформирован кабинет Министров Клемансо. В Англии консерваторы потерпели абсолютное поражение, а это привело к победе Асквита и Ллойд-Джорджа, началу социальных реформ и борьбе с Палатой Лордов. В продолжение русских событий приведем принятие Конституции в Черногории. А в Финляндии к этому моменту уже во всю применялось «подаренное» всеобщее избирательное право, которая в рассматриваемый период входила в состав Российской империи.

Политический процесс, подобный рассматриваемому в Российской империи до 1917 г., развивался в Пруссии в середине XIX в. В 1848 г. был распущен первый Парламент, поскольку его члены, также как и члены российской Государственной Думы, призывали не платить налоги и голодовать за непредоставление рекрутов для нужд армии, а население было равнодушно к тому, что происходило в политике, не реагируя на решения Парламента. Избирательный закон был отменен. Ландтаг, который был избран по существовавшему избирательному закону, просуществовал впоследствии до 1918 года, то есть почти семьдесят лет.

Высокая степень организованности, наличие сильного, нетерпимого бескомпромиссного профессионального лидера, подчинившего личные отношения политическим интересам, сочетание выдающейся воли и высокого мастерство популизма – все эти качества лидера партии РСДРП(б) В.И. Ленина (псевдоним В.И. Ульянова) влияли на повышение авторитета партии. Нормой политической активности партии была строгая внутренняя дисциплина, тактическая и организационная гибкость, чувство момента времени, что привело к тому, что РСДРП(б) решила сложную поставленную перед ней задачу, а вместе с ней и свою историческую роль в развитии России в XX веке.

«В сущности, партия РСДРП, – это не партия в обычном понимании, а особый социальный механизм, улавливающий энергию масс... это машина, высасывающая энергию из среды, превращающая ее в органи-

зационное строительство», – писал А.А. Ахиезер [1]. В цитируемом научном труде даны более расширенные характеристики партии большевиков. Названы также тщательный подбор кадров профессиональных революционеров, высокая степень соблюдения конспирации, за которую так ратовал В. Ленин, а особый подход к подбору руководящего состава партии, приказы которых должны слепо исполняться большинством рядовых членов партии. После завоевания власти, структура устройства партии была «опрокинута» на социум [1, с. 44]. Жесткое устройство партии служило «каркасом», мобилизовавшим народ на борьбу в период Гражданской войны, сплотив его вокруг членов партии, воодушевив на Победу в период Великой Отечественной войны, преобразовав страну из сугубо аграрной в индустриальную.

Однако многопартийность, необходимое условие существования демократии, с приходом к власти РСДРП была ликвидирована. Многопартийность – это условие демократии, поскольку именно и только многопартийность способствует преодолению монополии партии на власть и учит граждан государства «альтернативному» мышлению, приучая к «видению» альтернативности поступков и действий.

На основании исторических событий в России монархического периода Государственной Думы можно отметить, что политические процессы активизации гражданского общества, борьбы за права и свободы населения, связанные с деятельностью политических партий, способствовали активизации политической деятельности в других странах, в том числе в государствах Западной Европы. Они сформировались в разные исторические периоды, но высокая социальная активность в борьбе населения за гражданские права в начале XX века повлияла на структуру, устойчивость и стабильность партийных систем большинства стран мира.

Список литературы

1. Ашин Г.К. Социология политики. Сравнительный анализ российских и американских политических реалий / Г.К. Ашин, С.А. Кравченко, Э.Д. Лозанский. – М.: Экзамен, 2001. – 608 с.
2. Ольденбург С.С. Царствование Императора Николая II. Т. 2, ч. 3: Думская монархия (1907–1914 гг.) / С.С. Ольденбург. – М.: Феникс, 1992. – С. 4–109.
3. Путь: орган русской религиозной мысли. Париж. Кн. I. – М.: Информ-Прогресс, Изд-во журнала «Москва», ТОО «Помощник», 1992. – 752 с.
4. Сравнительная политология / под ред. Г.В. Голосова. – Новосибирск: Изд-во НГУ, 1995. – 400 с.
5. Хронова И.А. Кризис институтов власти и собственности и трансформации традиционной правовой культуры сельского населения Кубани (1917–1922 гг.) / И.А. Хронова // Наука и школа. – 2010. – №2. – С. 130–134.
6. Чунихина Т.Н. Предпосылки формирования современной модели российского федерализма (1989–1992 гг.) / Т.Н. Чунихина // Кубанские исторические чтения: материалы III Всероссийской конференции с международным участием (Краснодар, 2012). – Краснодар: Издательство РЭА Минэнерго; Краснодарский ЦНТИ, 2012. – С. 132–136.

Мельник Елена Михайловна
студентка

Научный руководитель

Крупа Татьяна Альбертовна
канд. социол. наук, доцент

ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет»
г. Владивосток, Приморский край

ИСТОРИЯ НОРМИРОВАНИЯ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СССР В 1950–1970 гг.

Аннотация: статья посвящена политике Советского государства в 1950–1970-е гг. в сфере брачно-семейных отношений, которая была направлена на укрепление семьи, уменьшение числа разводов, семейное воспитание детей. Для достижения этого предусматривался целый комплекс правовых и нравственных мер, экономических мероприятий, которые были проведены государством в сфере брачно-семейных отношений.

Ключевые слова: семейная политика, семья, брачно-семейные отношения, семейное законодательство.

История нормирования семейных отношений в СССР является актуальной темой, поскольку показывает уникальный опыт политики государства в отношении строительства нормативной модели семьи. Государство является тем значимым субъектом – экономическим, политическим, символическим, который концентрирует в своих руках определенные ресурсы и формулирует достаточно четко заказ своим гражданам: какую модель семьи оно будет поддерживать и какое родительство будет стимулировать.

Советский период изучения проблем семьи фактически начинается с 1960-х гг., до этого времени серьезных исследований проблем семьи и семейной политики не существовало. В 1960–1980-е гг. появляется заметный интерес к этим исследованиям, формируются целые научные школы, изучающие вопросы брака и семьи. В 1960–1980 гг. появляются работы выдающихся отечественных ученых в сфере семьи и демографии – А.Г. Харчева, М.С. Мацковского, В.А. Борисова, А.Б. Синельникова [2; 5; 8; 10]. Появление таких работ говорило о том, что советское общество вступило в период зрелого социализма, принята новая Конституция СССР, поэтому автор обращается к теме важности укрепления семьи и повышения ее социальной роли.

Главным принципом социальной политики СССР был определен принцип социальной защищенности семьи. В семейной политике заметно влияние двух теорий: одна подчеркивает роль социально-экономических факторов в развитии семьи, другая – роль конфликтов участников общественно-политического процесса. Согласно теории, называемой индустриализационной, изменения экономической среды (например, индустриализация, урбанизация) создают новые потребности. Социально-экономическая и демографическая среды обитания семьи являются главными движущими силами в развитии государственной семейной политики [1, с. 108].

Именно с 50-х гг. XX в. была заложена основа всего законодательства, действовавшего в Советском Союзе в последующий период. Начиная с 1950 года, было принято несколько важных законодательных актов, регулирующих семейные отношения. Первым важным документом является Указ от 23.11.1955 года «Об отмене запрещения аборт» [7, с. 425].

До принятия указа контроль над частной жизнью и личностью сохранялся. Для женщин были запрещены аборты. До введения этого указа в СССР были полностью запрещены аборты впервые забеременевших женщин, а также делавших эту операцию менее полугода назад. В итоге это привело к тому, что сократилась рождаемость и увеличилось число подпольных абортов. Политика в данном вопросе предполагала, что после вступления в действие указа стало разрешено проведение абортов в стенах специализированных медицинских учреждений. Аборт на дому по-прежнему оставался уголовно наказуемым. Так Президиум Верховного Совета СССР постановил, что «Производство операции искусственного прерывания беременности допустить только в больницах и других лечебных учреждениях согласно инструкции Министра здравоохранения СССР. Сохранить установленную уголовную ответственность как врачей, так и лиц, не имеющих специального медицинского образования, производящих аборты вне больниц или других лечебных учреждений» [7, с. 425].

Изменения коснулись не только порядка проведения абортов, но и в целом процедуры расторжения брака. Закон от 10.12.1965 г., после которого был отменен сложный двусторонний порядок рассмотрения бракоразводных дел. Политика проведения бракоразводных процессов предполагала, что процедура значительно упростилась. До введения этого закона процесс развода предполагал обязательную подачу объявления о расторжении брака в газету. Это было всеобщее осуждение такого поступка. Так считало государство. Также до закона от 1965 г. желающих развестись осуждали на товарищеских судах с привлечением широкой общественности. Но после указа 1965 г. процедура развода снова была упрощена. Теперь лишь семьи, где подрастали дети, разводили на судебных заседаниях; бездетные пары разводили прямо в ЗАГСе [9, с. 28].

Следующим шагом в изменении семейного законодательства стал закон СССР от 27 июня 1968 г. №2834-VII «Об утверждении Основ законодательства Союза ССР и союзных республик о браке и семье» [4, с. 170].

До принятия закона практически не было ответственности на родителях за своих детей. В стране царила «безотцовщина». До закона ответственность за ребенка, его воспитание, содержание лежала на матери. После принятия закона определилась степень материального обеспечения нетрудоспособных супругов даже в случае развода. Был установлен новый порядок усыновления, установления отцовства. Во вступительных статьях отмечалось, что внебрачные дети уравнивались в своих правах с детьми, рожденными в браке.

Семейная политика также после принятия закона 1968 г. положила начало базовым принципам семейно-правового положения в СССР. К таким основам можно было отнести: равноправие женщины и мужчины в семейных отношениях; равноправие граждан в семейных отношениях; охрану семьи государством; охрану и поощрение материнства.

Политика семейного права после принятия Основ семейного законодательства в СССР 1968 г. также предполагала утверждение собственных кодексов, внося непринципиальные изменения, обусловленные национальными особенностями. Так, 30 июля 1969 г. был принят закон «Об утверждении Кодекса о браке и семье РСФСР» [6, с. 156].

После введения в действие кодекса 1969 г. стало возможным регулирование личных и имущественных отношений, возникающих между супругами, между родителями и детьми, между другими членами семьи. После введения в действие данного кодекса были введены нормы, развивающиеся в зависимости от местных особенностей и национальных обычаев и традиций, а также нормы, касающиеся отношений, регулирование которых отнесено к компетенции союзных республик. Кроме этого, был определен порядок и условия заключения и прекращения брака, признание его недействительным, права и обязанности супругов, в том числе их имущественные отношения, порядок установления происхождения детей, определение их фамилии, имени, отчества, права и обязанности родителей по воспитанию детей, алиментные обязанности, усыновление, опеку и попечительство, совершение актов гражданского состояния, применение норм кодекса к иностранным гражданам и лицам без гражданства [11, с. 310]. Принятие данного кодекса наряду с другими социально-экономическими мерами, смогли оказать воздействие на воспроизводство народонаселения.

Следующий важный документ в нормировании семейных отношений в 1950–1970 гг. была Конституция 1977 г., принятая в период правления Л.И. Брежнева [3]. Данный документ вошёл в историю как «конституция развитого социализма». Конституция 1977 г. вводит более четкую регламентацию заботы государства о дошкольных учреждениях, о пособиях. После введения в действие Конституции в стране стала действовать политика «развитого социалистического общества» и «общенародного государства». Семейная политика после принятия данной Конституции согласно статье 53 предполагала, что «государство проявляет заботу о семье путем создания и развития широкой сети детских учреждений, выплаты пособий по случаю рождения ребенка, предоставления пособий и льгот многодетным семьям, а также других видов пособий и помощи семье» [3, с. 20].

До принятия Конституции мало уделялось внимания понятию «защита семьи со стороны государства». Защита семьи, материнства, отцовства и детства относилась к вопросам совместного ведения Союза ССР и входящих в него национально-территориальных образований. Вопросы семьи и брака вышли на высокий юридический уровень.

Можно сделать вывод, что политика Советского государства в 50–70-е годы XX в. в сфере брачно-семейных отношений была направлена на укрепление семьи, уменьшение числа разводов, семейное воспитание детей. Для достижения этого предусматривался целый комплекс правовых, нравственных мер, экономических и культурных мероприятий, которые были проведены государством в сфере брачно-семейных отношений.

Список литературы

1. Артюхов А.В. Государственная семейная политика и ее особенности в России / А.В. Артюхов // Социс. – 2002. – №7. – С. 108–115.
2. Борисов В.А. Перспективы рождаемости / В.А. Борисов. – М.: Статистика, 1976. – 248 с.

3. Конституция (Основной Закон) Союза Советских Социалистических Республик (принята на внеочередной, седьмой, сессии Верховного Совета СССР девятого созыва 7 октября 1977 года). – М.: Политиздат, 1977. – 127 с.
4. Крашенинников П.В. Закон СССР от 27 июня 1968 г. №2834-VII «Об утверждении Основ законодательства Союза ССР и союзных республик о браке и семье» // Кодификация отечественного семейного права (1918–1969). – М.: Статут, 2019. – С. 170–173.
5. Мацковский М.С. Социология семьи. Проблемы теории, методологии и методики / отв. ред. Г.С. Батыгин; АН СССР, Ин-т социологии. – М.: Наука, 1989. – 112 с.
6. Носкова В.А. Эволюция государственной семейной политики в России: от советских к современным моделям / В.А. Носкова // Вестник МГИМО-Университета. – 2013. – №6. – С. 155–159.
7. Об отмене запрещения абортов: Указ Президиума Верховного Совета СССР от 23 ноября 1955 г. // Ведомости Верховного Совета СССР. – 1955. – №22. – С. 425.
8. Синельников А.Б. Брачность и рождаемость в СССР. – М.: Наука, 1989. – 101 с.
9. Указ Президиума ВС СССР от 10.12.1965 №4238-VI «О некотором изменении порядка рассмотрения в судах дел о расторжении брака» // Ведомости Верховного Совета СССР. – 1965. – С. 28.
10. Харчев А.Г. Быт и семья в социалистическом обществе / А.Г. Харчев. – Л.: Знание, 1968. – 40 с.
11. Шушарина О.А. Семейная политика в советской и постсоветской России: сравнительный анализ / О.А. Шушарина // Актуальные проблемы развития человеческого потенциала в современном обществе. – 2016. – №3. – С. 308–315.

ОБРАЗОВАНИЕ И ПРАВО

Вафина Гульшат Тависовна

начальник

Набережночелнинский территориальный орган
Госалкогольинспекции Республики Татарстан
г. Набережные Челны, Республика Татарстан

Муллина Лилия Раифовна

канд. пед. наук, доцент, заместитель начальника
Набережночелнинский территориальный орган
Госалкогольинспекции Республики Татарстан
г. Набережные Челны, Республика Татарстан

Муллина Лилия Артуровна

магистр, ассистент

Елабужский институт (филиал)
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет»
г. Елабуга, Республика Татарстан

Прилукова Роза Галимзяновна

начальник отдела

Набережночелнинский территориальный орган
Госалкогольинспекции Республики Татарстан
г. Набережные Челны, Республика Татарстан

К ВОПРОСУ О РОЛИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ И ПРОФИЛАКТИЧЕСКИХ МЕРОПРИЯТИЙ В СФЕРЕ ЗАЩИТЫ ПРАВ ПОТРЕБИТЕЛЕЙ В ВУЗАХ ЗАКАМСКОГО РЕГИОНА (НА ПРИМЕРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НАБЕРЕЖНОЧЕЛНИНСКОГО ТЕРРИТОРИАЛЬНОГО ОРГАНА ГОСАЛКОГОЛЬИНСПЕКЦИИ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН)

Аннотация: статья посвящена изучению роли образовательных и профилактических мероприятий в сфере защиты прав потребителей среди студентов вузов Закамского региона, проанализированы форматы проведения мероприятий на примере деятельности Набережночелнинского территориального органа Госалкогольинспекции Республики Татарстан, дана оценка эффективности проведения данных мероприятий.

Ключевые слова: образование, защита прав потребителей, система защиты прав, правовая грамотность.

Защита прав потребителей является очень важной социально-экономической проблемой. Одна из проблем в сфере защиты прав потребителей заключается в том, что зачастую продавцы товаров или услуг, пользуясь правовой неграмотностью потребителей, ущемляют их права.

Самым эффективным методом борьбы с правонарушениями на потребительском рынке является не защита уже нарушенных прав, а их предупреждение и профилактика [1, с. 69].

В Республике Татарстан реализуется подпрограмма №6 «Развитие комплексной системы защиты прав потребителей в Республике Татарстан на 2014–2025 годы» [3], которая направлена на повышение уровня правовой грамотности и информированности населения в вопросах защиты прав потребителей.

В рамках реализации данной программы Набережночелнинским территориальным органом построена грамотная работа с учащимися старших классов школ, хозяйствующими субъектами, людьми пожилого возраста, лицами с ограниченными возможностями. Об эффективности работы свидетельствует тот факт, что ежегодно среди победителей и призёров республиканской олимпиады по защите прав потребителей – школьники с подведомственных Набережночелнинскому территориальному органу районов.

Начиная с 2015 года Набережночелнинским территориальным органом проводятся комплексные мероприятия для студентов вузов. В настоящий момент налажено тесное сотрудничество с Набережночелнинским и Елабужским филиалами КФУ.

Предысторией данного сотрудничества явился интерес самих студентов к теме защиты прав потребителей. В 2015 году студенты Набережночелнинского института КФУ обратились в территориальный орган с жалобой на нарушение их прав как потребителей в кафе «Boy's & girl's» [2]. В результате проведенной сотрудниками территориального органа разъяснительной работы с хозяйствующим субъектом права студентов как потребителей были восстановлены.

Руководством Набережночелнинского территориального органа для предупреждения и профилактики нарушений в сфере защиты прав потребителей, повышения правовой грамотности среди студентов высших учебных заведений было принято решение об организации ежегодных образовательных и профилактических мероприятий в вузах Закамского региона.

Образовательные и профилактические мероприятия проводятся в виде лекций, семинаров, консультаций, деловых игр, блиц-опросов, интерактивов, «мозгового штурма» (брейнсторминг), дебатов.

Встречи со студентами до 2020 года проходили ежегодно в очном режиме.

В Набережночелнинском филиале КФУ Территориальным органом ежегодно проводятся открытые лекции и научно-практические семинары, в ходе которых студенты знакомятся с деятельностью Территориального органа в сфере защиты прав потребителей, узнают о правах и обязанностях производителей (продавцов) и потребителей, изучают соответствующую судебную практику, а также знакомятся с изменениями в законодательстве в сфере защиты прав потребителей.

В Елабужском институте КФУ также были организованы встречи со студентами. Следует отметить, что в данном учебном заведении в мероприятиях приняли активное участие студенты-иностранцы, которые с интересом вникали в различные аспекты деятельности Госалкогольинспекции Республики Татарстан, а также задавали ряд интересующих вопросов. В частности, о запрещенных местах потребления алкогольной продукции, о порядке получения лицензии на розничную продажу алкогольной продукции, о претензионной деятельности территориального органа и т. д.

В завершение встреч со студентами филиалов традиционно проводится авторская деловая игра «Юрист, защити права потребителей!», по итогам которой лучшие студенты награждаются памятными призами с символикой Госалкогольинспекции Республики Татарстан.

С 2020 года в условиях предупреждения возникновения и распространения случаев заболевания новой коронавирусной инфекцией (COVID-19) на территории Российской Федерации образовательные и профилактические мероприятия территориальным органом проводятся в онлайн-режиме. Так, со студентами НЧИ КФУ был проведен онлайн-семинар с использованием образовательной платформы Microsoft Teams. Для семинара была выбрана актуальная в сложившихся условиях тема «Особенности продажи товаров дистанционным способом». Выбор данной темы был не случайным, так как в сложившихся условиях приобретения многих товаров было недоступно иным образом (магазины одежды, обуви и др. были закрыты). Студенты ознакомились с действующим законодательством в сфере электронных продаж, а также разобрали ситуации, которые могут возникнуть с ними как с потребителями при покупке товаров (услуг) посредством сети Интернет.

Следует отметить, что каждая встреча со студентами – это большое и ответственное мероприятие, требующее комплексной подготовки и организации работы, так как они проявляют повышенный интерес к теме своих прав и обязанностей, интересуются пробелами в законодательстве и практикой применения отдельных норм права в сфере защиты прав потребителей. Среди студентов немало предпринимателей (потенциальных и действующих), правозащитников и высококвалифицированных специалистов, которые нестандартно подходят к рассмотрению некоторых ситуаций (например, студентка ЕИ КФУ из Узбекистана поинтересовалась, почему, оплачивая комнату в общежитии, она не имеет права употреблять там на праздниках спиртные напитки).

Примечательно, что преподавателям и студентам вузов интересно общаться именно с практиками. Некоторые студенты именно после данных мероприятий принимают решение о выборе темы научного исследования, дипломной работы, места прохождения практики, а также дальнейшего места работы.

Таким образом, ежегодное проведение Набережночелнинским территориальным органом Госалкогольинспекции РТ образовательных и профилактических мероприятий в сфере защиты прав потребителей со студентами вузов способствует ознакомлению с деятельностью территориального органа, повышению уровня потребительской грамотности и интереса к изучению вопросов в сфере защиты прав потребителей.

Список литературы

1. Заур Е.А. Актуальные проблемы защиты прав потребителей и пути их решения / Е.А. Заур // Вестник науки. – 2018. – Т. 3, №9 (9). – С. 68–71.
2. Материалы по жалобе на кафе «Boy's & girl's» // Архив Набережночелнинского территориального органа Госалкогольинспекции Республики Татарстан.
3. Подпрограмма-6 «Развитие комплексной системы защиты прав потребителей в Республике Татарстан на 2014–2025 годы»: Постановление Кабинета Министров Республики Татарстан от 16 октября 2013 г. №764 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.tatzip.ru/tree/1614/> (дата обращения: 25.07.2021).

Голоманчук Эйда Владимировна
канд. юрид. наук, доцент

Астафурова Ольга Анатольевна
канд. техн. наук, заведующая кафедрой

Волгоградский институт управления (филиал)
ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ»
г. Волгоград, Волгоградская область

DOI 10.31483/r-99208

ОБУЧЕНИЕ ОСНОВАМ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ КОРРУПЦИИ ПОСРЕДСТВОМ ВНЕДРЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ «МЕТОДИКА И ТАКТИКА ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ КОРРУПЦИИ ДЛЯ ГОСУДАРСТВЕННЫХ И МУНИЦИПАЛЬНЫХ СЛУЖАЩИХ»

Аннотация: в статье представлена методика преподавания и обучения основам противодействия коррупции должностных лиц, государственных и муниципальных служащих посредством внедрения разработанной авторами информационно-аналитической системы, работа которой не только направлена на автоматизацию анализа сведений по контролю знаний, но и включает в себя и обучающие функции и возможности для автоматизации деятельности кадровых подразделений по профилактике коррупционных правонарушений, формированию карт коррупционных рисков, по проведению наблюдения, исследования и прогнозу коррупционных девиантных изменений в поведении государственных служащих, по назначению тестирования и прохождению обучения и т. д. Благодаря внедрению данной программы кадровые подразделения получают как системную организацию проведения разъяснительных мероприятий (лекций, семинаров) со служащими, так и возможность оценки их психологического состояния и общей базы знаний по вопросам запретов и ограничений на государственной службе, по практическим и теоретическим нюансам предоставления сведений о доходах, расходах, имуществе и обязательствах имущественного характера и т. п. Работая над статьей, авторы использовали различные методы, среди которых ряд общенаучных и специальных, в том числе метод научной объективности, классификация, абстрагирование, сравнительно-правовой, междисциплинарный метод формализации. Рассматриваются вопросы внедрения программ в органы государственной власти как федерального, так и регионального уровня. Авторы указывают на необходимость учитывать специфику целевой информационной системы организации: совместимость внедряемой разработки с текущей версией обновления операционной системы, а также политику безопасности целевой системы.

Ключевые слова: обучение противодействию коррупции, антикоррупционное просвещение, коррупционная ответственность должностных лиц, антикоррупционная политика, противодействие коррупции, цифровые способы антикоррупционной работы, информационно-аналитическая система.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-29-16119 «Формирование антикоррупционной среды в органе государственной и муниципальной власти путем внедрения информационно-аналитической системы «Методика и тактика противодействия коррупции для государственных и муниципальных служащих».

Государство осуществляет работу по противодействию коррупции достаточно разнообразно и комплексно. В системе высшего образования курсы антикоррупционной политики изучаются, например, на юридическом факультете и как факультатив, и как спецкурс, и в рамках преподаваемых дисциплин. Помимо этого, в системе образования действуют на постоянной и временной основе различные программы курсов повышения квалификации, в которых также изучаются с теоретической и практической стороны вопросы противодействия коррупции как на федеральном и региональном, так и на местном уровне.

Авторы статьи имеют длительный практический опыт обучения основам противодействия коррупции. Каждый из этапов обучения основам противодействия коррупции требует дополнительных процедур по координации действий на объектах антикоррупционной деятельности. Важную роль также играют вспомогательные социально-организационные, психологические, нравственные и иные действия, обеспечивающие согласованность субъектов антикоррупционной политики [4, с. 102].

Помимо тех мероприятий, которые проводят со служащими специализированные подразделения государственных органов по профилактике коррупции, необходимо и разъяснение основ антикоррупционной политики государства, поскольку сотрудникам кадровых подразделений зачастую не хватает опыта по обучению, времени на детальные разъяснения и специальных навыков по оценке изученного материала. Также они не всегда успевают следить за изменениями особенно в практическом аспекте привлечения к коррупционной ответственности, не могут в полной мере сравнить опыт противодействия коррупции в своем органе и других, особенно на разных видах государственной службы.

Необходимо внедрять в практику антикоррупционного обучения следующие технологии:

- 1) индуцирования новых политических ценностей, понятных и одобряемых субъектами антикоррупционной деятельности и населением;
- 2) выработки стратегии целей и задач антикоррупционной политики;
- 3) разъяснения нормативных, а также установленных подзаконными актами отдельных органов власти антикоррупционных стандартов;
- 4) определения и обоснования важнейших объектов и приоритетных направлений антикоррупционной политики;
- 5) опосредования политической воли в правовых и организационных мерах антикоррупционного характера;
- 6) устранения сбоев в функционировании государственных органов власти в процессе противодействия коррупции;
- 7) оценки эффективности антикоррупционной деятельности и ее корректировки.

Это обуславливает необходимость разработки и принятия системы мер (экономического, социально-культурного, воспитательного и правового характера), направленных на дальнейшее совершенствование профилактической деятельности с учетом опыта и специфики территории Волгоградской области.

Помимо этого, личный практический экспертный опыт сформирован в процессе как проведения публичных лекций, тактических семинаров и круглых столов в органах власти по вопросам противодействия коррупции и отдельным его направлениям, самыми популярными из которых является «методика и тактика предоставления должностными лицами сведений о доходах, расходах, имуществе и обязательствах имущественного характера» и «направления предотвращения конфликта интересов и минимизация его последствий».

Однако (в условиях цифровизации всех сфер жизни обществ) более целесообразно использование современных информационных технологий, которые могут значительно упростить развитие данного направления деятельности. Например, информационно-аналитическая система, разрабатываемая в рамках гранта РФФИ «Формирование антикоррупционной среды в органе государственной и муниципальной власти путем внедрения информационно-аналитической системы «Методика и тактика противодействия коррупции для государственных и муниципальных служащих».

Данная система разработана для информационной поддержки процесса приобретения знаний и совершенствование навыков по противодействию коррупции [1]. Внедрение в деятельность подразделений по профилактике коррупционных и иных правонарушений этого программного продукта позволит развить профилактическое направление в предупреждении коррупции: антикоррупционное образование. В данной системе обеспечивается комплексный подход к решению задач антикоррупционного образования, поэтапный контроль выполнения мероприятий, оценка итогов их результативности, анализ антикоррупционной среды и прогнозирование ее развития [2, с. 211].

В разработанный нами программный продукт входит составленная на основе широкого круга теоретико-практических источников база данных, тренинговый и тестовый блок, включающий как обучение государственных служащих, так и метрические способы оценки их знаний и компетенций, а также блок с дополнительными материалами, в котором размещены нормативные и консультационные данные [3, с. 240].

Таким образом, использование программного продукта позволит отказаться от обработки информации в ручном режиме, снизит возможность ошибок при обработке данных и подготовке аналитических справок. Предлагаемый программный продукт позволит автоматизировать оценку знаний государственных служащих по вопросам владения ими основами антикоррупционного законодательства, по предоставлению сведений о доходах, по аналитике психологического состояния, денежного поведения и его предпосылок, по изучению склонности должностных лиц к коррупции. Уверены, что имплементация программы существенно упростит работу кадровых подразделений, поможет им эффективно осуществлять полномочия по профилактике коррупционных проступков среди государственных служащих.

Список литературы

1. Analysis of knowledge assessment results of civil servants regarding anti-corruption issues / O. Astafurova, A. Golomanchuk, T. Omelchenko, A. Borisova and J. Kayushnikova // SHS Web Conf. International Scientific and Practical Conference «Law and the Information Society: Digital Approach» (LISID-2020). 2021. Vol. 109. DOI: <https://doi.org/10.1051/shsconf/202110901006>

2. Use of modern information technologies for countering corruption in the executive authorities / O.A. Astafurova, A.S. Borisova, E.V. Golomanchuk, T.Y. Yagotinsteva // International Journal of Information and Education Technology. 2020. Vol. 10. No. 3. Pp. 209–214. – DOI: 10.18178/ijiet.2020.10.3.1365

3. Астафурова О.А. Концептуальная модель практико-ориентированной информационно-аналитической системы противодействия коррупции / О.А. Астафурова, А.С. Борисова, Т.А. Омельченко // Бизнес. Образование. Право. – 2019. – №3 (48). – С. 238–243. – DOI: 10.25683/VOLBI.2019.48.348

4. Черепанова Е.В. Противодействие коррупции в государственном управлении / Е.В. Черепанова // Журнал российского права. – 2017. – №4. – С. 100–105.

Жумаканова Наталья Александровна

канд. юрид. наук, доцент
ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет
им. первого Президента России Б.Н. Ельцина»
г. Екатеринбург, Свердловская область

DOI 10.31483/r-99249

УГОЛОВНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ КАК ВИД ЮРИДИЧЕСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ

***Аннотация:** в работе раскрывается юридическая ответственность через присущие ей признаки и основания, уделяется значительное внимание рассмотрению уголовной ответственности несовершеннолетних с учетом возраста и особенностей подростков.*

***Ключевые слова:** несовершеннолетний, уголовная ответственность, юридическая ответственность, уголовное законодательство, возраст уголовной ответственности, подросток, виды наказания.*

Юридическая ответственность – это мера государственного принуждения, основанная на юридическом и общественном осуждении поведения правонарушителя и выражающаяся в установлении для него определенных отрицательных последствий в форме ограничений личного и имущественного порядка [1].

Характерными признаками юридической ответственности являются:

1. Представляет собой реакцию на уже состоявшееся, прошлое поведение.

2. Поведение, лежащее в основе юридической ответственности, должно быть виновным и содержать признаки правового нарушения.

3. Юридическая ответственность всегда связана с государственным осуждением и негативной оценкой поведения правонарушителя.

4. Объем и характер юридической ответственности устанавливается в санкции конкретной юридической нормы.

5. Имеет характер претерпевания – у правонарушителя возникают особые обязанности: подвергнуться лишениям личного, имущественного и иного плана.

6. Порядок возложения юридической ответственности урегулирован законом, который устанавливает определенные процедурные формы этого процесса.

Исходя из названных признаков, юридическую ответственность не следует отождествлять ни с охранительным правоотношением, ни с особой юридической обязанностью. В тех случаях, когда правонарушение государством осталось незамеченным или же не установлено, не разыскан правонарушитель, он (виновный) никаких лишений не претерпевает, даже, напротив, может пользоваться благами совершенного им противоправного деяния. Поэтому точнее говорить, что юридическая ответственность – это есть не сама обязанность, а процесс ее реализации в охранительных правоотношениях.

Основанием для возникновения юридической ответственности является правонарушение. Однако для полного и точного определения круга явлений и обстоятельств, наличие или отсутствие которых требуется установить в каждом конкретном случае возложения юридической ответственности, в юриспруденции существует специальная конструкция – состав правонарушения [2], которым признается совокупность объективных и субъективных признаков, характеризующих конкретное деяние как правонарушение, установленное определенной отраслью права.

Уголовная ответственность применяется за совершение преступлений, которыми признаются общественно опасные деяния, запрещенные уголовным законом РФ под угрозой наказания.

Согласно Конвенции о правах ребенка [3], Федеральному Закону «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» [4] совершеннолетие наступает с достижением 18-летнего возраста. С этого момента человек получает способность в полном объеме приобретать, создавать, исполнять свои права и обязанности и нести ответственность за свои поступки.

Уголовный кодекс РФ в ч. 1 ст. 87 раскрывает понятие «несовершеннолетний» – это лицо, которому ко времени совершения преступления исполнилось 14, но не исполнилось 18 лет [5]. В силу этого дети, не достигшие 14-летнего возраста, считаются малолетними и не подлежат уголовной ответственности. Интересно отметить, что такое понятие несовершеннолетнего, установленного уголовным законодательством, вступает в противоречие со ст. 54 Семейного кодекса РФ, где ребенком признается лицо, не достигшее возраста 18 лет (совершеннолетия) [6].

В соответствии с ч. 1 ст. 20 УК РФ возраст наступления уголовной ответственности 16 лет. Часть 2 этой статьи включает более 30 составов преступлений, за которые предусмотрена уголовная ответственность с 14 лет. Законодатель, разграничивая уголовную ответственность за преступления по возрастному цензу, справедливо полагает, что подростки, достигшие конкретного возраста, должны вполне осознавать последствия своих действий и поступков, и понимать серьезность содеянного. К таким преступлениям относятся, например, убийство, причинение тяжкого вреда здоровью, причинение вреда здоровью средней тяжести, изнасилование, кража, грабеж, разбой и т. д.

Отметим, что Уголовный кодекс РФ содержит норму, которая предусматривает освобождение от уголовной ответственности несовершеннолетнего, достигшего возраста, установленного законом, но вследствие отставания в психическом развитии, не связанном с психическим расстройством, во время совершения преступления не мог в полной мере осознавать фактический характер и общественную опасность своих действий и руководить ими.

Некоторые ученые отмечают, что разрабатывая действующий УК РФ, законодатель учел современные социально-психологические характеристики несовершеннолетних: акселерацию не только в физической, но и в интеллектуально-волевой сфере, более широкое участие несовершеннолетних во всех видах деятельности, как социально-позитивной, так и негативной, в частности в преступной групповой деятельности, распад семьи и увеличение в связи с этим числа беспризорных и безнадзорных детей, которые пополняют ряды преступников [7].

Есть среди исследователей сторонники снижения возраста уголовной ответственности, считающие, что за убийство, например, следует привлекать с 12–13 лет [8]. Неоднократно вопрос о снижении возраста уголовной ответственности поднимался и в Государственной Думе Федерального Собрания РФ [9].

Полагаем, вопрос уголовной ответственности несовершеннолетних законодателем урегулирован достаточно, т.к. к этому возрасту несовершеннолетний достигает уровня психофизического развития, позволяющего осознавать в полной мере не только общественно опасный характер своих действий, но и их последствия, и соответственно, нести ответственность за них; учитывался и уровень социализации личности, и аспекты эмоциональной, духовной и интеллектуальной зрелости. Таким образом, минимальный предел возраста уголовной ответственности не может быть ниже возраста, когда у подростка образуются определенные правовые представления, когда он в состоянии уяснить и усвоить уголовно-правовые запреты.

Согласимся с мнением А. Васильевского, который отмечает, что «интеллектуальная и волевая способность произвольной регуляции поведения наступает гораздо ранее 14 лет, но это только психологический и медицинский критерии. А суть спора о минимальном возрасте уголовной ответственности обусловлена отношением к самой ответственности и наполнением ее конкретным содержанием» [10]. Много ранее И.И. Карпец отмечал, что проводимая уголовная политика в отношении несовершеннолетних всегда была направлена на гуманный подход к решению проблем уголовной ответственности несовершеннолетних [11]. Данное высказывание актуально и в наши дни, поскольку ничего нет значимее, чем формирование комфортной и доброжелательной для жизни среды подрастающего поколения. Хотя проблемы подростковой преступности сохраняют свою остроту и далеки от окончательного решения.

Согласно действующему уголовному законодательству к несовершеннолетним применяются следующие виды наказания: штраф; лишение права заниматься определенной деятельностью; обязательные работы; исправительные работы; ограничение свободы; лишение свободы на определенный срок. Если подросток совершил преступление в возрасте от 14 до 16 лет, то ему назначается наказание на срок не более шести лет лишения свободы. Если же подросток совершает особо тяжкое преступление, срок наказания ему не может превышать десяти лет лишения свободы с отбыванием наказания в воспитательной колонии. А подросткам в возрасте от 14 до 16 лет, совершившим преступление небольшой или средней тяжести впервые, не может назначаться наказание в виде лишения свободы.

Как видим, наказание в виде лишения свободы может быть назначено несовершеннолетнему осужденному лишь в исключительных случаях,

обусловленным характером и степенью общественной опасности преступления, обстоятельствами его совершения и личностью виновного. Рассматривая вопросы о назначении наказания несовершеннолетним, Пленум Верховного Суда РФ в своем Постановлении [12] ориентировал суды обсуждать прежде всего возможность применения наказания, не связанного с лишением свободы, при этом учитывать не только характер и степень общественной опасности совершенного преступления, данные о личности, обстоятельства, смягчающие и отягчающие наказание, но и условия жизни и воспитания несовершеннолетнего, уровень психического развития, иные особенности личности, влияние старших по возрасту лиц. Суд вправе принять решение о назначении несовершеннолетнему наказания в виде лишения свободы лишь тогда, когда исправление его невозможно без изоляции от общества, обязательно мотивировав в приговоре принятое решение.

Список литературы

1. Цечоев В.К. Теория государства и права: учебник / В.К. Цечоев, А.Р. Швандерова. – М.: Прометей, 2017. – С. 240.
2. Протасов В.Н. Теория права и государства: учеб. пособие / В.Н. Протасов. – М.: Юрайт, 2001. – С. 159.
3. Конвенция о правах ребенка: одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989 (вступила в силу для СССР 15.09.1990) // Сборник международных договоров СССР. Вып. XLVI. – М., 1993.
4. Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» от 24.07.1998 №124-ФЗ (ред. от 27.12.2019) // Собрание законодательства РФ. – 03.08.1998. – №31. – Ст. 3802.
5. Уголовный кодекс РФ от 13.06.1996 №63-ФЗ (ред. от 01.07.2021) // Собрание законодательства РФ. – 17.06.1996. – №25. – Ст. 2954.
6. Семейный кодекс Российской Федерации от 29.12.1995 №223-ФЗ (ред. от 02.07.2021) // Собрание законодательства РФ. – 01.01.1996. – №1. – Ст. 16.
7. Комарницкий А.В. Проблемы преступности несовершеннолетних: история и современность / А.В. Комарницкий. – СПб., 2007. – С. 32.
8. Милоков С.Ф. Российское уголовное законодательство: опыт критического анализа / С.Ф. Милоков. – СПб., 2000.
9. Проекты федеральных законов №29671-4 «О внесении изменения в статью 20 Уголовного кодекса Российской Федерации» (внесен депутатом О.И. Аршба); №424455-6 «О внесении изменений в статью 20 Уголовного кодекса Российской Федерации» (внесен депутатом О.Л. Михеевым); «О внесении изменений в статью 20 Уголовного кодекса Российской Федерации» (внесен депутатом Д.Ю. Носовым).
10. Васильевский А. Возраст как условие уголовной ответственности / А. Васильевский // Законность. – 2000. – №11. – С. 23–25.
11. Карпец И.И. Индивидуализация наказания / И.И. Карпец. – М., 1961. – С. 132.
12. Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 01.02.2011 №1 (ред. от 29.11.2016) «О судебной практике применения законодательства, регламентирующего особенности уголовной ответственности и наказания несовершеннолетних» // Бюллетень Верховного Суда РФ. – 2011. – №4.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Гилева Анжела Валентиновна

канд. пед. наук, доцент
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-
технологический университет»
г. Орехово-Зуево, Московская область

Протасова Елена Владимировна

канд. пед. наук, доцент
Соликамский государственный педагогический институт (филиал)
ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный
исследовательский университет»
г. Соликамск, Пермский край

DOI 10.31483/r-99230

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОИСКИ УРАЛЬСКИХ ПЕДАГОГОВ: СОЗДАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В СОВЕТСКОЙ ШКОЛЕ

***Аннотация:** публикация является частью исследования по изучению социокультурного опыта уральских учителей в его историческом контексте. Предметом анализа выступает практика создания стимулирующей образовательной среды в период 1960–1980-х годов в школах Пермской области (ныне края). На основе архивных источников и воспоминаний представлены основные направления инновационного поиска педагогов, актуализируются идеи прошлого и формы, значимые для конструирования среды развития личности в процессе обучения и воспитания.*

***Ключевые слова:** региональная история учительства, советская школа, образовательная среда, практики обучения и воспитания, историко-педагогический опыт.*

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00332 «История учительства на Урале: социокультурный опыт и современность».

Инновационные поиски являются имманентной характеристикой образования, частью школьных реформ, условием развития педагогического творчества. В любой исторический период на первый план выходит качество подготовки выпускников и технологии достижения результата. Конструирование образовательной среды как психолого-педагогической реальности и особой системы, связанной с развитием личности, во многом опирается на достижения отечественной практики. Педагогический опыт прошлого позволяет увидеть способы построения стимулирующего пространства, в котором развитие личности осуществляется наиболее результативно.

Цель статьи – анализ практики создания стимулирующей среды в образовательных учреждениях Пермской области в период 1960–1980-х

годов. Публикация является частью исследования по региональной истории учительства и связана с обращением к воспоминаниям педагогов, документальным источникам архивов, личным фондам учителей, содержащим материалы профессиональной деятельности. Предельная персонафикация творческой инициативы в изучаемый период позволяет рассматривать поиски учительства как отражение общих тенденций в развитии образовательной практики и как возможность актуализации регионального опыта.

Преимуществом ступеней обучения всей системы образования предопределила поиск способов создания образовательной среды, начиная с дошкольного детства. Известно, что всё окружающее детей в саду должно было обеспечивать безопасность их жизни, способствовать укреплению здоровья, стимулировать развитие интеллектуального потенциала. Как свидетельствует опыт, в дошкольных группах, согласно программным требованиям, выделялись зоны активности ребенка для выбора им видов самостоятельной деятельности и характера коммуникации. Особое значение уделялось созданию игрового пространства, обеспечивающего детскую активность, творчество и импровизацию в ведущем виде деятельности.

По воспоминаниям старейшего уральского педагога Ольги Ивановны Монаевой, заведовавшей дошкольным учреждением в городе Соликамске, образовательная среда наполнялась игровым оборудованием, книгами, тематическими альбомами, объектами живой природы, выставками детских работ, информационными стендами для родителей. При проектировании оздоровительного комплекса учитывался опыт лучших учреждений области. В частности, в яслях-саду №47 был построен бассейн, спортивный зал, комнаты лечебной физкультуры, кабинет коррекции зрения и слуха, логопедический и физиотерапевтический кабинеты. Физкультурный зал включал спортивное оборудование, шведские стенки и тренажёры, имел разметки для игры в баскетбол и волейбол. Летом среда детского сада создавалась с учётом сезонных изменений, наполнялась травами и плодами ягод, которые также могли использоваться для приготовления оздоровительных настоев.

Как пишет педагог, для первоклассников, обучающихся с шестилетнего возраста, в саду были созданы условия для учебных занятий и отдыха, предусмотренных режимом дня. Образовательная среда включала систему материальных объектов для укрепления здоровья, предметно-практической и исследовательской деятельности, стимулирования познавательной активности. Для строительных игр использовались деревянные конструкторы с набором форм, развивающих навыки планирования, конструирования, комбинаторики. Педагогами применялись как самостоятельно изготовленные пособия, так и типовые методические материалы, выпускаемые издательствами. Как и в современной практике, широкое применение находили демонстрационные материалы по развитию речи, раздаточные комплекты по формированию элементарных математических представлений и навыков изобразительной деятельности, дидактические картины [1].

Образовательная среда в школах 1960–1980-х годов создавалась в условиях введения кабинетной системы. В личном архивном фонде Зои Михайловны Булдаковой, учителя истории Чусовской школы №7,

сохранились методические материалы, в которых отмечается обеспечение классов мебелью, информационными стендами, шкафами для хранения оборудования, комплектами наглядных пособий, аудиовизуальными и техническими средствами. Для предметных кабинетов приобретались киноаппараты, телевизоры, проигрыватели, кодоскопы, магнитофоны, диапроекторы. Нельзя не отметить, что технические средства обучения в тот период только входили в школьную практику и требовали подготовленности учителей.

Учитель отмечает, что педагогами подбирались периодические издания, справочно-информационная, научно-популярная и художественная литература в соответствии с программами. В кабинетах систематизировались материалы, необходимые для освоения исторического и литературного краеведения, изучения природы края, знакомства с известными уральцами. Педагоги сохраняли лучшие письменные работы школьников, подбирали задания для их самостоятельной учебной деятельности, составляли картотеки, ориентирующие в потоке справочной информации.

Оборудование кабинетов отражало особенности предмета и методику его изучения. Так, в кабинете изобразительной деятельности, кроме обширного наглядного материала, для каждого ученика были поставлены столы с баночками для воды, необходимые при работе с акварелью. Лучшие творческие работы школьников были представлены на выставках, которые постоянно обновлялись. В кабинете математики имелось оборудование для программированного обучения; для изучения иностранного языка предусматривался лингафонный кабинет; на уроках литературы применялись записи произведений в исполнении мастеров художественного чтения. В методических материалах личного фонда также рассматривается значимость видеоучебных пособий, проведения телеуроков, технического оснащения рабочего места учителя [5, д. 35].

На уровне отдельных учебных дисциплин образовательная среда соответствовала методике предмета и во многом определялась инновационными поисками педагогов. В личном фонде Антонины Ивановны Хоймовой, учителя иностранного языка школы №10 города Кунгура, представлены материалы о возможностях создания стимулирующей среды в кабинете английского языка. Такая среда наполнялась соответствующей наглядностью: географические карты, иллюстративный материал и фотографии достопримечательностей, стенды с алфавитом и правилами чтения. В кабинете были представлены портреты общественных деятелей, учёных, писателей страны изучаемого языка. Были систематизированы свыше десяти тысяч предметных пособий, лексических и грамматических таблиц, фонетических материалов для обучения произношению и чтению. Тематические альбомы содержали сочинения школьников на английском языке.

Педагог в газетной заметке «Кабинет английского языка» пишет об использовании методического и технического оснащения кабинета, отмечая при этом, что его оформление являлось коллективным творческим делом, в котором самое активное участие принимали ученики, их родители, выпускники школы, подарившие пособия, изданные за рубежом. Различные материалы применялись для организации международной переписки и проведения слётов Клубов интернациональной дружбы, при подготовке

музыкальных выступлений и декламаций на иностранном языке, во время конкурсов на лучшие переводы стихов и прозы. Педагогом проводились открытые циклы уроков для учителей, преподавателей Пермского педагогического института, методистов Института усовершенствования учителей. Одним из показателей результативности созданной образовательной среды являлись победы А.И. Хоймовой в областных конкурсных смотрах кабинетов [6].

Документальные источники и воспоминания педагогов свидетельствуют о многообразии форм организации стимулирующей среды. И в детских садах, и при школах создавались оранжереи, зимние сады, цветники. Александра Васильевна Митрофанова, работавшая в Чусовской школе №7 учителем биологии, вспоминает, что для устройства опытного участка использовалась расчищенная земля за пределами образовательного учреждения. Здесь проводились сельскохозяйственные опыты и проходила учебная практика. Организованный педагогом юннатский кружок участвовал в различных выставках урожая. Некоторые воспитанники представляли свои экспонаты в Москве на Выставке достижений народного хозяйства. Несколько лет в кружке разводили кроликов. Сложные опыты с растениями также проводились на городской станции юннатов. Сельскохозяйственная практика школьников, обязательная для всех, была организована и в совхозе, где имелись парники, специальная техника и машины, животноводческая ферма [5, д. 45].

Широко использовались возможности интеграции школы и внешкольных учреждений, шефской поддержки предприятий, лагерей труда и отдыха, Всесоюзных туристических экспедиций. В Пермской области, где было много промышленных предприятий, развернулись инновационные поиски по соединению обучения с производственным трудом. Практиковались экскурсии школьников на предприятия, встречи с представителями производственных бригад, освоение рабочих профессий. Особое место отводилось техническим кружкам, изготовлению сложных приборов и дидактических пособий, действующих моделей заводов и установок для сферы химического производства. Предусматривалось участие школьников в сельскохозяйственном труде, занятия на учебно-опытных участках, работа ученических бригад. Школьники знакомились с отраслями сельского хозяйства, осваивали животноводство, изучали сельскохозяйственные машины [2; 3; 4; 7].

В заключение отметим, что инновационные поиски педагогов, связанные с созданием образовательной среды, осуществлялись в контексте раскрепощения интеллектуальных сил учительства. Общим для всех инициатив являлось стремление к реализации принципов преемственности, вариативности, наглядности, наполняемости и динамичности обучения. Бесспорными достижениями изучаемого периода стало расширение границ пространства обучения за счёт форм взаимодействия образовательных учреждений и социальных институтов. Как и на современном этапе, от педагогов требовалась профессиональная мобильность, внедрение в практику всего нового, овладения навыками работы с техническими средствами обучения. В последующие периоды идея создания образовательной среды станет составной частью всех стратегических изменений в системе образования.

Список литературы

1. Воспоминания Монаевой Ольги Ивановны об организации образовательной среды в яслях-саду №47 города Соликамска. Предоставлены информантом. Соликамск Пермского края, июль 2021 года.
2. Газета «По ленинскому пути» – орган Коми-Пермяцкого окружкома КПСС и окружного совета народных депутатов. 1960–1980 гг. // Из фондов Пермской государственной краевой библиотеки имени А.М. Горького.
3. Газета «Северная звезда» – орган Чердынского райкома КПСС и районного совета депутатов трудящихся Пермской области. 1970–1980 гг. // Из фондов Чердынского краеведческого музея имени А.С. Пушкина.
4. Газета «Соликамский рабочий» – орган Соликамского городского комитета КПСС, городского и районного совета депутатов трудящихся. 1960–1980 гг. // Муниципальное бюджетное учреждение «Архив г. Соликамска». Ф. 275. Оп. 1.
5. Личный фонд Булдаковой Зои Михайловны, учителя Чусовской истории школы №7. Дела 1–81 за 1957–1989 гг. // Муниципальное бюджетное учреждение «Архив Чусовского округа» Пермского края. Ф. 157. Оп. 1. Д. 35. Л. 1–15; Д. 45. Л. 1–4.
6. Личный фонд Хоймовой Антонины Ивановны, учителя английского языка Кунгурской школы №10, ветерана педагогического труда, заслуженного учителя школы РСФСР. Дела 1–38 за 1949–2005 гг. // Муниципальное бюджетное учреждение «Кунгурский городской архив» Пермского края. Ф. Р-826. Оп. 1. Д. 25. Л. 21–26.
7. Михайлов С.К. Этого требует жизнь. Из опыта работы Березниковской школы имени А.С. Пушкина [Текст] / С.К. Михайлов, Г.П. Семанов. – Пермь, 1961. – 81 с. // Муниципальное бюджетное учреждение «Архив города Березники» Пермского края. Ф. 96. Оп. 1. Д. 30.

Лаврентьев Максим Владимирович

канд. юрид. 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

ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМЫ ПАТРОНАТА ДЛЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ В ШВЕЙЦАРИИ В XIX в.

Аннотация: статья посвящена системе патроната в Швейцарии в XIX в. Рассказывается об организации патроната, его устройстве.

Ключевые слова: Швейцария, XIX век, «Бехтелен», несовершеннолетние правонарушители, наказание, пенитенциарная система, воспитание и обучение, пенитенциарная педагогика.

В 30–40-х годах XIX в. развитие промышленности и сельского хозяйства в странах Западной Европы потребовало большого количества рабочих рук, способных работать за небольшую плату с утра до вечера. Где было взять дополнительные трудовые ресурсы? В Швейцарии этот вопрос решили радикально – стали создавать общества патроната – общества помощи вышедшим из мест лишения свободы, из тюрем и из исправительно-воспитательных учреждений для несовершеннолетних преступников.

Необходимо учесть, что до сих пор Швейцария является конфедерацией и каждый швейцарский кантон создает свое собственное законодательство, на которое и ориентируется. Это продолжается до сих пор.

Законом от 8 сентября 1848 г. в Бернском кантоне были «уже введены заведения с принудительным трудом и определено, что они должны устраиваться и содержаться на счет государства; далее, п. 4 этого закона предписывал устроить их по крайней мере на 160 взрослых. В заведения должны помещаться лица, которые, несмотря на всем известную способность к труду, вследствие легкомысленной жизни, бродяжничая и бросая на произвол свою семью, становятся в тягость обществу, своей общине и государству, или которые своим поведением выказывают такое пренебрежение к законам и порядку, что можно ожидать нарушения ими общественного порядка» [1, с. 228]. То есть фактически в просвещенной и демократической Швейцарии вводилось официальное «трудоустройство». За то, что некоторые граждане откровенно пренебрегали трудом за небольшую плату, отказывались работать «за копейки», их отправляли принудительно в так называемые «рабочие дома» или «дома трудолюбия».

По закону от 8 сентября 1848 г. лица «эти приговаривались к содержанию в рабочем доме судом. При обсуждении законопроекта, директор министерства внутренних дел высказался против той его части, которая предполагала необходимым условием помещения в рабочий дом приговор суда. Он по этому поводу заметил, что подобные учреждения не должны считаться карательными заведениями: помещенные должны только привыкать к тихой жизни и усидчивому труду. Дома эти должны служить продолжением исправительных заведений для несовершеннолетних и малолетних. Общины не станут пользоваться рабочими домами, если от них будут требовать ведения процессов (судебных. – М.Л.). Последствием же этого будет, что порочные люди слишком поздно попадут в рабочие дома, когда они уже в корень испорчены и неисправимы. Если срок содержания будет назначаться судом, заключенный не будет иметь расчета вести себя хорошо. Иначе бы было, если бы он помещался в рабочий дом по распоряжению полиции и оставался там до исправления. Заведение уже потому не должно носить карательного характера, что здесь идет речь, не о наказании за определенный проступок или преступление, а о принятии мер против вредного и тягостного для общества человека, которого нужно исправить или перевоспитать» [1, с. 228]. То есть фактически законопослушного гражданина, все прегрешения которого были в том, что он не хотел регулярно работать или искал работу себе по специальности и по душе, должен был быть (даже без приговора суда) отправлен на принудительные работы на неопределенный срок.

Более того, утверждалось, что «приговор суда на всю жизнь наложит на него (лицо, отправляемое в «дома трудолюбия» – М.Л.) клеймо позора и, благодаря этому обстоятельству, затруднит ему порядочную жизнь». В других кантонах – Цюрихе, Торгау и Граунбюндене... никому в голову не приходит, для помещения людей в рабочий дом, требовать судебного приговора» [1, с. 228–229].

Практика отправления отдельных членов общества, ведущих непорядочную жизнь, просуществовала, по крайней мере, до конца XIX века. По данным О. Буксгевдена, «мужчины направлялись в первый раз в заведение Сент-Иогансен и филиальное в Инсе, женщины, с 1895 года, в Хиндельбанк; несовершеннолетние мальчики в Ланддорф и Трахсэльвальд; неисправимые рецидивисты направляются в Торберг. Во всех этих рабочих домах, помещенных вне городов и селений, содержащиеся в них занимаются главным образом сельским хозяйством, разведением скота, свиноводством

и т. п. Зимую приходится занимать людей ремеслами, среди которых Торберге ткацкое производство весьма значительно» [1, с. 228–229].

При этом И.Я. Фойницкий утверждал, что «попечительства об освобожденных из тюремного заключения преступниках в Швейцарии в конце тридцатых годов настоящего столетия (XIX века. – М.Л.) и началом своим обязаны как вообще гуманным воззрениям швейцарского общества на судьбу бывших преступников, так и постоянно возрастающему в этом государстве числу преступлений, в особенности же преступлений, совершаемых во второй раз одним и тем же лицом» [6, с. 645]. То есть при определенных условиях бывший «тюремный сиделец», выходя на свободу, например, не совершал преступлений, но вел «легкомысленный» образ жизни – за это его отправляли в «рабочие дома», уже без приговора суда.

Отдельной строкой необходимо отметить патронат для несовершеннолетних правонарушителей. По приговорам суда несовершеннолетние отправлялись в Швейцарии в исправительно-воспитательные заведения. Одним из таких заведений была земледельческая колония близ Берна, «Бехтелен». По выходе на свободу выпускники «Бехтелена» получали «1) снабжение одеждой, во 2) инструментами и в 3) приискание мастеров, куда старались поместить выпущенников» [7, с. 52–53].

Из «Бехтелена» при достижении предельного возраста – обычно 17 лет – выпускники отправлялись во взрослую жизнь. Все-таки в Швейцарии старались как можно больше смягчить этот резкий переход. Поэтому существовали переходные заведения, для подготовки и зарабатывания денег на первые дни самостоятельной жизни. Например, «в исправительном заведении «Ланддорф» 50 мальчиков заняты работами в саду, или на скотном дворе и свином хлеве. Побегов почти не бывает; дети весьма дорожат доверием директора» [1, с. 230].

Показательно, что в швейцарском демократическом обществе определенные категории несовершеннолетних и более взрослых людей отделялись от основной массы населения и превращались в изгоев. Достаточно было вести предосудительный образ жизни, не работать и т. д., но при этом не совершать уголовных преступлений, чтобы попасть в специализированные «рабочие дома», где «выпущенники» находились практически в заключении, работая по 12–15 часов в сутки, занимаясь против своей воли нудным, однообразным трудом.

Такая практика была повсеместной. В Австро-Венгрии, Великобритании, Германии были открыты специализированные «рабочие дома». Туда загонялись тысячи мужчин и женщин, только в обвинении в туеядстве и «непристойном» поведении. Они держались там годами, выполняя тяжелую работу за еду и небольшие деньги.

Такая же судьба ждала и выпускников из швейцарских колоний для несовершеннолетних правонарушителей. Выброшенные во взрослую жизнь, они часто не находили себе места. Без семьи, без родных, без поддержки попадали в места лишения свободы и затем уже в «рабочие дома».

Список литературы

1. Буксгевден О. Об устройстве рабочих домов в Германии, Швейцарии и Австрии / О. Буксгевден // Тюремный вестник. – 1897. – №5.
2. Лаврентьев М.В. Швейцарская колония для несовершеннолетних преступников Бехтелен в XIX в. / М.В. Лаврентьев, А.В. Косырев // Педагогика, психология, общество: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 30 июня 2020 г.). – Чебоксары: ИД «Среда», 2020.

3. Лаврентьев М.В. Специфика воспитания и обучения несовершеннолетних преступников в швейцарской колонии Бехтелен в XIX веке / М.В. Лаврентьев, А.Н. Сулимин // Инновационная траектория развития современной науки: становление, развитие, прогнозы: сборник статей III Международно-практической конференции (12 августа 2020 г.). – Петрозаводск: МЦНП «Новая наука», 2020.
4. Лаврентьев М.В. Сельскохозяйственный труд в воспитательных целях в швейцарской колонии Бехтелен для несовершеннолетних преступников в XIX в. / М.В. Лаврентьев, А.Н. Сулимин, А.В. Косырев // Юридическая наука в XXI веке: актуальные проблемы и перспективы их решений: сборник научных статей по итогам работы восьмого круглого стола со всероссийским и международным участием. – Шахты, 2020.
5. Лаврентьев М.В. Основание и первые годы деятельности швейцарской колонии для несовершеннолетних правонарушителей «Бехтелен» в XIX в. / М.В. Лаврентьев // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. (Чебоксары, 25 июня 2021 г.) / редкол.: Ж.В. Мурзина [и др.] – Чебоксары: ИД «Среда», 2021.
6. Фойницкий И.Я. Патронат в России и за границей. Организация помощи освобождаемым из мест заключения / И.Я. Фойницкий // Вестник Европы. – 1878, февраль.
7. Шимановский М.В. Патронат в России / М.В. Шимановский. – Одесса, 1888.

Лаврентьев Максим Владимирович

канд. юрид. 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

Косырев Андрей Васильевич

студент
Институт прокуратуры
ФГБОУ ВО «Саратовская государственная
юридическая академия»
г. Саратов, Саратовская область

ИОГАНН ХИНРИХ ВИХЕРН, НЕМЕЦКИЙ ПЕДАГОГ, ОСНОВАТЕЛЬ И ПЕРВЫЙ ДИРЕКТОР ГЕРМАНСКОЙ КОЛОНИИ ДЛЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ «РАУГХАУС» В XIX в.

Аннотация: статья посвящена деятельности И.Х. Вихерна – основателя и первого директора германской колонии для несовершеннолетних правонарушителей «Раугхаус» (Суровый дом) в XIX – начале XX в. Рассказывается о жизненном пути Вихерна, его успехах в области исправления несовершеннолетних правонарушителей, их возвращения на путь закона.

Ключевые слова: Германия, XIX век, И.Х. Вихерн, «Раугхаус», «Суровый дом», несовершеннолетние правонарушители, воспитание, обучение, наказание, пенитенциарная система.

Развитие сети учреждений для содержания несовершеннолетних преступников началось после создания И. Песталоцци первого классического учреждения такого типа в Швейцарии. В 30–40 гг. XIX в. под влиянием

идей Песталоцци было образовано в разных западноевропейских странах несколько классических исправительно-воспитательных заведений. В Швейцарии была создана земледельческая колония для несовершеннолетних преступников «Бехтелен» в 1840 г., во Франции – «Меттрэ» (в 1839 г.), в Бельгии – «Рюисселд» – в 1848 г. Не стала в стороне от создания данного типа заведения и Германия.

Необходимо учесть, что германские государства еще не объединились в единую Германскую империю. Централизованную помощь от государства получить не было никакой возможности, поэтому только старания подвижников частной благотворительности могли решить эту сложнейшую проблему.

Спасение детей от произвола улицы, от криминалитета стало главной целью создания германских исправительно-воспитательных заведений. В 1833 г. в пригороде Гамбурга Горне был основан «Раугхаус» (Суровый дом) (Das RauheHaus). Его основало общество «частных благотворителей и при помощи частных пожертвований, с целью принимать и исправлять в нем порочных и нравственно-угрожаемых детей Гамбурга» [1, с. 137]. Главным инициатором создания колонии стал знаменитый пастор, доктор И.Х. Вихерн (1808–1881 гг.). Гамбург был главным портовым городом Германии и количество брошенных и бесприютных несовершеннолетних детей, которые совершали мелкие уголовные преступления, было огромным. «Раугхаусу» уже было посвящено ряд статей [4; 5; 6; 7].

Начал свое дело доктор Вихерн очень скромно в маленькой усадьбе, которая постепенно с каждым годом увеличивалась, так как покупались новые земельные владения по границам колонии. 28 августа 1838 г. усадьба и дом доктора Вихерна сгорели, они были подожжены тремя из своих же питомцев. «Вскоре она опять была отстроена и мало-помалу расширилась, что теперь владеет собственною землею в количестве более 200 акров, на которых расположено 25 различных зданий разной величины и каждое со своим особым назначением. Все эти здания живописно разбросаны посреди садов, окружающих заведение, причем многие построены самими детьми. В самом центре этих владений находится первоначальная усадьба, осененная большим каштановым деревом, которое теперь показывают посетителям, как колыбель, из которого выросло все окружающее, так как Суровый Дом в настоящее время представляет целый городок, обсаженный деревьями, окруженный садами, лугами и возделанными полями» [1, с. 137–138].

Иоганн Хинрих (Генрих) Вихерн не только основатель «Раугхауса», но и известный немецкий богослов, лютеранский пастор, общественный деятель, деятель социальной сферы, реформатор пенитенциарной системы германских государств.

Родился Вихерн в 1808 г. в Гамбурге в семье переводчика и, затем, помощника нотариуса. Отец рано умер, и Иоганну пришлось оставить учебу и стать репетитором. Затем с 1828 по 1831 гг. Вихерн изучал богословие в Берлине и Геттингене. После окончания учебы, с 1832 г., работал в качестве преподавателя в воскресной школе «Святого Георгия» в одном из рабочих кварталов Гамбурга.

Именно работа в школе помогла Иоганну Хинриху Вихерну основать колонию для несовершеннолетних правонарушителей «Раугхаус». «Раугхаус» стал образцом для подражания, по его образцу начались создаваться подобные исправительно-воспитательные заведения в других странах (во Франции, в Бельгии, в Швейцарии). В колонии Вихерн всеми силами добивался создания семейной атмосферы. Добивался он и хорошего уровня образования для своих подопечных.

Еще одним, теперь уже повсеместным, нововведением Вихерна стала постанова на Рождество украшенной елки и рождественских венков. Именно Вихерн придумал традицию новогоднего празднования в том формате, в котором оно проводится сейчас.

Иоганн Хинрих не замыкался в стенах колонии. Он принимал активное участие в жизни Германских государств. В 1848 г. протестантский синод в Виттенберг создал центральный комитет по миссионерской деятельности, благодаря стараниям Вихерна. В 1851 г. Прусское правительство назначило его инспектором тюрем и исправительных домов, а в 1858 г. он занял место руководителя тюремного отдела в прусском министерстве внутренних дел. Также он стал членом Высшего Церковного совета, исполнительного органа государственной Евангелической церкви в Пруссии.

С годами Вихерн вернулся директором в свой родной «Раугхаус». Колония пользовалась большой известностью, ее посещали российские специалисты в области исправления несовершеннолетних правонарушителей. По мнению российского путешественника и исследователя М.Б. Чистякова, «работы, сколько я могу судить, идут успешно. Мастерские просторны и чисты, материалы и инструменты стоят и лежат в необыкновенном для нас, Русских, и обыкновенно для Немцев, самом строгом порядке: все рассортировано, размещено соответственно своему достоинству и назначению, как идеи в немецком ученом сочинении. Это производит очень приятное впечатление: порядок в вещах – порядок в голове; дикого лиризма нашей жизни нет и следа» [2, с. 16].

Главным воспитательным моментом И.Х. Вихерн считал труд. В колонии, по свидетельству А.И. ван дер Ховена, одного из лучших исследователей проблем исправления несовершеннолетних правонарушителей, «занятия в поле и огородничество составляют наиболее любимые детьми работы. С раннего утра расходятся они по своим участкам, где, при личном участии братьев, исполняются все работы по возделыванию земли, сбору хлеба, молотье и т. д. Своевременно делается сбор картофеля и других овощей, заготавливаемых на потребности самого заведения; излишек продается. Муки получается все-таки, сравнительно с потребностью мало, и потому приходится прикупать; печением хлеба занимается один из братьев, имея трех мальчиков, как помощников. Чтобы показать, в какой степени заведение обеспечено продуктами, собираемыми с полей и огородов исправительного заведения, приведем следующие цифры домашнего хозяйства за последние годы. Заведению принадлежали: 9 коров, 2 лошади, 25 свиней, 26 кур и 8 уток. Получено 16 273 кружки молока, 820 яиц; зарезано 12 свиней, 3 утки, 8 кур и 1 теленок; снято с полей 35 тысяч фунтов соломы и 50 тыс. фунтов сена, 33 мешка ржи, 40 мешков овса, 345 – картофеля, до 400 мешков репы и моркови, затем до 1 000 мешков гороху, зелени, салату и т. д. Все это количество продуктов частью уничтожается

в самом заведении, частью же продается или выменивается у соседей – поселян на другие продукты» [3, с. 123].

Деятельность Вихерна на посту колонии «Раугхас» неопенима. Сотни и сотни бывших малолетних арестантов стали гражданами Германии, вернулись в законопослушную жизнь, создали семьи, получили профессии, прожили свою жизнь, не вспоминая своего неблагополучного прошлого.

Список литературы

1. Альбицкий Е. Исправительно-воспитательные заведения для несовершеннолетних преступников и детей брошенных в связи с законодательством о принудительном воспитании / Е. Альбицкий, А. Ширген. – Саратов: Типография губернского ведомства, 1893.

2. Чистяков М.Б. О нравственно-исправительных заведениях в Гамбурге, Бельгии, Франции и Швейцарии (Из путешествия в 1866 г.) / М.Б. Чистяков. – СПб.: Печатня В. Головина, 1868.

3. Ховен ван Дер А.И. Заботы общества о судьбе малолетних преступников / А.И. Ховен ван Дер // Дело. – 1873. – №7.

4. Лаврентьев М.В. Германская колония для несовершеннолетних правонарушителей Раугхаус в XIX – начале XX вв. / М.В. Лаврентьев, А.Н. Сулимин // Образование и педагогика: теория и практика: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 30 дек. 2020 г.) / редкол.: Ж.В. Мурзина [и др.] – Чебоксары: ИД «Среда», 2020. – ISBN 978-5-907313-97-2.

5. Лаврентьев М.В. Специфика поощрений и взысканий в германской колонии для несовершеннолетних правонарушителей Раугхаус в XIX в. – нач. XX в. / М.В. Лаврентьев, А.Н. Сулимин // Общество и наука: векторы развития: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием (Чебоксары, 18 дек. 2020 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.] – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2020.

6. Лаврентьев М.В. Воспитание и обучение в германской колонии для несовершеннолетних преступников Раугхаус в XIX в. – нач. XX в. / М.В. Лаврентьев, А.В. Косырев // Мастерство педагога: от вопросов к решениям: материалы II Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием (Чебоксары, 30 окт. 2020 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.] – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2020.

7. Лаврентьев М.В. Институт «старших братьев» в германской колонии для несовершеннолетних правонарушителей Раугхаус в XIX в. – нач. XX в. / М.В. Лаврентьев, А.В. Косырев // Научное и образовательное пространство: перспективы развития: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 6 нояб. 2020 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.] – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2020.

Лаврентьев Максим Владимирович

канд. юрид. 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

Косырев Андрей Васильевич

студент
Институт прокуратуры
ФГБОУ ВО «Саратовская государственная
юридическая академия»
г. Саратов, Саратовская область

СОЗДАНИЕ И ПЕРВЫЕ ГОДЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БЕЛЬГИЙСКОЙ КОЛОНИИ ДЛЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ «РЮИССЕЛЕД» ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX вв.

***Аннотация:** статья посвящена созданию и самым первым годам существования бельгийской колонии для несовершеннолетних правонарушителей «Рюисселед». Рассказывается о развитии сети колоний и приютов для несовершеннолетних правонарушителей в Западной Европе, о создании колонии «Рюисселед», о взысканиях, о воспитательных мерах, о мерах поддержания дисциплины, о нахождении в колонии несовершеннолетних правонарушителей.*

***Ключевые слова:** Бельгия, XIX век, пенитенциарная педагогика, несовершеннолетние правонарушители, наказание, пенитенциарная система.*

Создание в 20–30 годах XIX в. в Западной Европе широкой сети исправительно-воспитательных заведений для несовершеннолетних правонарушителей помогло справиться с растущим количеством правонарушений и проступков среди подростков. Несовершеннолетних правонарушителей по приговорам судов отправляли в эти заведения до совершеннолетия и, по мере возможности, применяли все меры к спасению их от повторного совершения преступлений. Исправившиеся правонарушители уходили во взрослую жизнь и становились земледельцами, рабочими на фабриках и заводах, поступали на военную службу или в морской флот. Наиболее выдающимися исправительными учреждениями были: во Франции – земледельческая колония «Меттрэ», в Швейцарии – Бехтеленская колония, в Германии – «Раугхаус» (знаменитый «Суровый дом»). В Бельгии наиболее известной и самой крупной колонией для несовершеннолетних правонарушителей являлся «Рюисселед».

«Рюисселед» [4; 5; 6] – крупнейшая колония для несовершеннолетних правонарушителей в Бельгии во второй половине XIX – начале XX вв. Она была расположена в Восточной Бельгии, недалеко от станции Мария-Аалтер, на полпути «от железнодорожной линии, ведущей из Анвера в Остенде» [1, с. 67]. Колония была основана по королевскому декрету от

8 марта 1848 г. Декрет «предписал устроить в Рюисселеде 2 трудовых школы: одну для мальчиков на 500 человек, другую для девочек и маленьких детей от 2 – 7 лет на 400 детей. В марте 1849 г. прием начался» [7, с. 47].

В «Рюисселед» по закону от 3 апреля 1848 года принимались следующие категории малолетних: «1) совершенно бедные дети не старше 18 лет, которые сами являются в заведение, имея свидетельство об общинного начальства и от административных властей; 2) дети, осужденные судами за нищенство и бродяжество; 3) дети того же рода, хотя и не осужденные, но которые по закону должны быть задержаны для воспитания их в исправительных домах, и, наконец, 4) дети, оправданные по обвинению во всех других преступлениях, но коих отдача в обучение к земледельцам, ремесленникам или в благотворительные учреждения была бы разрешена на основании декрета 29 сентября 1848 года» [2, с. 77].

Устанавливался возраст детей, по статье 73 Уголовного кодекса Бельгии, которых можно было отправить в колонию «Рюисселед» – 7 лет. «Большая часть питомцев заведений находится в возрасте от 12–14 лет, несколько менее – 14–16 лет. Дети моложе 7 лет принимаются только в виде исключения» [2, с. 78].

Колония «Рюисселед» была разделена на две половины: «собственно школа и ферма; а) школа со всеми пристройками обнимает канцелярию, квартиру директора и других служащих лиц, огромную столовую на 500 мальчиков, 4 классных залы, каждая на 60 учеников, спальный зал с 60 кроватями для мальчиков моложе 12 лет, 4 огромных спальни, каждая на 100 кроватей для мальчиков старше 12 лет; рядом с ними комната для надзирателя и умывальня. Ко всему этому присоединяются еще две кухни для мальчиков и служащих, пекарня, магазины, баня, пожарный обоз, лазарет и прочее. В побочном строении находятся несколько мастерских для ремесленных занятий, капели и редко употребляемый карцер (отделение, состоящее из 15 келий, приспособленных к одиночному заключению); б) ферма состоит из дома с помещениями для служащих, занятых земледельческими работами, из разных конюшен, амбаров и сараев для сельскохозяйственных надобностей; в) место для игр и роскошные сады (овощи, плоды и растения); особенные сады для директора и служащих расположены вдоль строений; г) приблизительно 500 моргов земли (вместе с садами) представляют богатейшую возможность для сельскохозяйственной деятельности всякого рода» [2, с. 76].

В плане дисциплины в «Рюисселеде» применялись поощрения и взыскания. «Поведение отмечается каждый день и в мастерской, и в классе, и во время рекреации (отдыха). Высшая отметка за поведение – 9. Если сумма поведения меньше 4, воспитанника могут наказанию. Лучших всячески поощряют. Если питомец ведет себя хорошо в течение 16-ти месяцев, то он может быть досрочно освобожден. Такие питомцы пользуются правом отпусков 4 раза в год продолжительностью в 3 дня каждый раз. Кроме того, через 12 месяцев они зачисляются в почетный класс, получают на курточки нашивки и являются как бы старшими в своей группе. Получившие такое отличие должны следить за другими детьми» [1, с. 70].

К нарушителям дисциплины, «к провинившимся, непокорным и непослушным применяются следующие наказания: 1) выговор наедине или публичный; 2) лишение права на рекреацию, прогулки и другие льготы; 3) лишение права свидания с родителями и получение корреспонденции;

4) лишение права на денежное вознаграждение; 5) назначение на хлеб и на воду; 6) принудительное хождение продолжительностью максимум в течение 10-ти дней и не больше 6-ти часов в день, с назначением на хлеб и воду или без этого; 7) карцер продолжительностью не более 30-ти дней, с назначением на хлеб и на воду; 8) направление в дисциплинарное отделение» [1, с. 70].

Создатели колонии старались уйти от строго пенитенциарного подхода, не превратить «Рюисселед» в место наказания. По мнению известного французского пенитенциариста XIX в. О. Дюкпессю, «становится ясным, что «Рюисселед» не тюрьма, не место наказания, а действительно трудовая школа. Колонисты пользуются полной свободой, ограниченную только правилами, которым они должны подчиняться в известной степени самопроизвольно и добровольно; удалена всякая мысль о принуждении; здесь нет ни стен, ни затворов, ни тяжелых болтов; если дети остаются, то это собственно потому, что они сами того желают и что они счастливы» [7, с. 51].

Содержание колонии обходилось, таким образом, в несколько раз меньше содержания «любой тюрьмы: там, где в тюрьме должно поставить 10 приставников, здесь достаточно 1...» [7, с. 51].

Конечно, создание подобного рода трудовых колоний не позволило уничтожить преступность среди несовершеннолетних. Но «Рюисселед» в Бельгии, «Меттрэ» во Франции, Московский городской Рукавишниковский приют, Саратовский Галкинский учебно-исправительный приют и множество подобных практически во всех странах помогли возвратить из преступного мира сотни и тысячи несовершеннолетних правонарушителей.

Список литературы

1. Ануфриев К.И. Воспитательно-исправительные заведения и учреждения трудовой помощи и принудительного труда в Западной Европе (Германия, Бельгия, Англия, Франция и Швейцария) / К.И. Ануфриев. – Петроград: Городская типография, 1915.

2. Альбицкий Е. Исправительно-воспитательные заведения для несовершеннолетних преступников и детей заброшенных в связи с законодательством о принудительном воспитании / Е. Альбицкий, А. Ширген. – Саратов: Типография губернского ведомства, 1893.

3. Познышев С.В. Бельгийские тюрьмы, колонии для нищих и бродяг и государственные исправительные школы для несовершеннолетних. Очерки их современного состояния / С.В. Познышев. – М., 1909.

4. Лаврентьев М.В. Бельгийская колония для несовершеннолетних правонарушителей Рюисселед во второй половине XIX в. – начале XX в. / М.В. Лаврентьев, А.Н. Сулимин // Образование и наука в современных реалиях: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 4 дек. 2020 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.] – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2020.

5. Лаврентьев М.В. Внешнее и внутреннее устройство бельгийской колонии для несовершеннолетних правонарушителей Рюисселед во втор. пол. XIX – нач. XX в. / М.В. Лаврентьев, А.В. Косырев // Развитие современного образования: от теории к практике : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием (Чебоксары, 11 дек. 2020 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.] – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2020.

6. Лаврентьев М.В. Специфика поощрений и взысканий в бельгийской колонии для несовершеннолетних правонарушителей Рюисселед во втор. пол. XIX-нач. XX вв. / М.В. Лаврентьев, А.Н. Сулимин // Общество и наука: векторы развития: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием (Чебоксары, 18 дек. 2020 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.] – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2020.

7. Ткачев П.Н. Рабоче-воспитательные заведения для несовершеннолетних преступников / П.Н. Ткачев // Юридический вестник. – 1864. – №43.

Нецветаева Виктория Олеговна

преподаватель

ФКОУ ВО «Академия права и управления
Федеральной службы исполнения наказаний»

г. Рязань, Рязанская область

ОБУЧЕНИЕ ГОВОРЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация: преподавание и изучение разговорной речи являются неотъемлемой частью любого языкового учебного класса. Разговорный язык не только предлагает «возможности» для обучения в качестве основного коммуникативного средства в классе, но также является важным компонентом содержания учебной программы и результатов обучения. Тем не менее обучение разговорной речи остается сложной задачей для многих учителей английского языка. Ключевой вопрос здесь заключается в том, связано ли то, что происходит в классе с разговорным языком, с «преподаванием» или «обучением» разговору. В статье рассматриваются некоторые из основных элементов, составляющих речевую компетенцию.

Ключевые слова: английский язык, речевая компетенция, обучение говорению.

Научиться говорить на другом языке – непростая задача. Разговорная речь – это очень сложный и динамичный навык, который предполагает использование нескольких одновременных процессов – когнитивных, физических и социокультурных, а знания и навыки говорящего необходимо быстро активировать в режиме реального времени. Поэтому важно, чтобы говорение преподавалось в языковых классах правильным образом.

Чтобы учить говорить целостным и всесторонним образом, учителям важно знать, что включает в себя речевая компетенция и как различные аспекты речевой компетенции соотносятся друг с другом. Джонсон [5] описывает речь как «комбинаторный навык», который «предполагает одновременное выполнение различных вещей».

Гох и Бернс [3] выделяют три компонента отвечающих за языковую компетенцию. Первый компонент, *знание языка и дискурса*, требует овладения звуковыми моделями языка (в английском языке это означает способность внятно выражать свои мысли на разных уровнях), знание грамматики и словарного запаса языка (разговорные структуры, грамматические особенности, лексика) и понимание того, как организованы отрезки связанной речи (дискурс, жанр), и того, чтобы они были социально и прагматически приемлемыми (регистр). *Основные разговорные навыки* относятся к развитию способности быстро обрабатывать речь для повышения беглости. Это также включает в себя способность согласовывать речь (например, опираясь на предыдущие высказывания, отслеживать понимание, устранять нарушения связи, давать обратную связь), а также управлять потоком речи по мере ее развития (например, инициировать темы, очередность, сигнализировать о намерениях). Третий компонент, *коммуникативные стратегии*, включает разработку когнитивных стратегий для

компенсации ограничений в знании языка (например, ругательство, перефразирование, жесты, избегание), мета когнитивных стратегий (например, заблаговременное планирование того, что сказать, размышление о том, как сказать что-нибудь) и стратегии взаимодействия (например, просьба пояснить / повторить, переформулировать, перефразировать и уточнить понимание).

Эта модель подразумевает, что уроки устной речи – это не просто повод для того, чтобы попрактиковаться в разговорной речи. Их следует концептуализировать как структурированные и поддерживаемые возможности обучения, которые развивают эти различные компоненты речевой компетенции. Важно, чтобы учителя систематически руководили учащимися, вводя комплексные и упорядоченные занятия, позволяющие им повысить их осведомленность о знаниях, навыках и стратегиях, необходимых для различных типов взаимодействия и дискурса. Учащимся может потребоваться руководство по конкретным аспектам языка, таким как особенности произношения. Также может понадобиться поддержка со стороны преподавателя, так как говорение на иностранном языке может вызывать смущение, страх и дискомфорт у учащихся, связанный в основном с боязнью допустить ошибку, получить негативный отзыв от преподавателя или оказаться хуже своих одноклассников.

Многие подходы, которые обычно используются для обучения устной речи при обучении языку, мало учитывают особенности разговорного языка и вместо этого имеют тенденцию прибегать к грамматике, которая, по существу, основана на письменном тексте. Хотя устная и письменная речь явно связаны друг с другом, обычно они служат разным социальным целям и имеют разную аудиторию. Ораторы и писатели используют общие лингвистические ресурсы, но используют их по-разному. Как отмечает Халлидей [4], смысл, который заложен в письменной форме, имеют тенденцию несколько отличаться от смысла, передаваемого в устной речи.

Учителям языков, преподающих устную речь, необходимо обратить внимание на различия между социальной и функциональной мотивацией к разговору. Уже давно проводится различие между межличностно-мотивированной речью и прагматически мотивированной речью [2]. Прагматический или деловой разговор предполагает обмен информацией или товарами и услугами (например, поиск информации) с целью выполнения повседневных задач. С другой стороны, интерактивный или межличностный разговор в первую очередь направлен на создание и поддержание социальных отношений (например, общение с друзьями или семьей, светская беседа).

Эти различия полезны, потому что они позволяют учителям определять, какие основные виды взаимодействия важны для их учеников. Однако на практике большинство разговорных взаимодействий представляют собой смесь как социальной, так и функциональной мотивации: например, для деловых встреч было бы удивительно не включать элементы межличностного разговора, даже если основная цель – в первую очередь прагматическая. Однако эти элементы будут ограничены осознанием докладчиками основной цели, связанной с необходимостью довести дело до конца, и типичными более формализованными ролями и

отношениями между докладчиками. Точно так же случайный разговор между друзьями, который в основном носит интерактивный характер, может содержать темы, цель которых носит деловой характер. Разговорный язык имеет тенденцию выдвигать на первый план межличностные отношения, что обычно менее распространено в письменных текстах, так что характер отношений между говорящими неизбежно влияет на то, как они выбирают язык.

Разговорная речь – это необходимый навык, который требует внимания и тщательной проработки. Развитие разговорной речи требует вмешательства и руководства со стороны учителя [2]. Основная цель речевых заданий – помочь студентам развить беглость речи, где смысл передается с редкими сомнениями и в манере, соответствующей социальной цели общения. Это достигается за счет использования точного языка и эффективных коммуникативных стратегий.

Речевые способности учащихся можно улучшить за счет предварительного планирования и повторения задач, так как эти действия могут снизить когнитивную нагрузку во время обработки речи. Обучение включает в себя наблюдение за ключевой информацией и сохранение ее в долговременной памяти. Таким образом, занятия, которые фокусируют внимание учащихся на языке, навыках и стратегиях, являются важной частью обучения устной речи. Учащиеся должны иметь возможность оценить свои успехи самостоятельно посредством подведения итогов о том, что и с какой целью было изучено. Также необходимо получение обратной связи от преподавателя.

Список литературы

1. Балакина К. (2020). Рольевые игры как ключевая технология развития навыков говорения у студентов вне языковой среды / Role-playing games as a key technology for developing students' speaking skills outside the language environment / К. Балакина // Russian Language Studies. 18. 439–453. 10.22363/2618-8163-2020-18-4-439-453.
2. Нецветаева В.О. Использование блогов в процессе обучения письму / В.О. Нецветаева // Юридическая наука в XXI веке: актуальные проблемы и перспективы их решений: сборник научных статей по итогам работы круглого стола №5 со всероссийским и международным участием (Шахты, 30–31 мая 2021 года) / УКК «Актуальные знания», Ассоциация «Союз образовательных учреждений». – Шахты: Общество с ограниченной ответственностью «Конверт», 2021. – С. 250–251.
3. Brown G., & Yule G. (1983). Discourse analysis. Cambridge: Cambridge University Press.
4. Goh C.C.M. & Burns A. (2012). Teaching speaking: A holistic approach. New York: Cambridge University Press.
5. Halliday M.A.K. (1985). An introduction to functional grammar. London: Edward Arnold.
6. Johnson K. (1996). Language teaching and skill learning. Oxford: Blackwell.

Титова Светлана Владимировна
канд. пед. наук, доцент
ЧОУ ВО «Казанский инновационный
университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП)»
г. Казань, Республика Татарстан

МОДЕЛИ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ ВУЗА

***Аннотация:** в работе представлен обзор различных моделей управления качеством образования вуза, обозначены их достоинства и недостатки.*

***Ключевые слова:** качество образования, модели управления качеством образования вуза, особенности моделей управления качеством образования вуза.*

Реформирование российской системы высшего образования значимую роль отводит обеспечению его качества. Проблема обеспечения качества образования является весьма сложной и комплексной, так как зачастую качество образования определяется степенью удовлетворения потребностей современного общества, что придает новые количественные и качественные характеристики образовательной практике.

Основная задача высшей школы – это подготовка конкурентоспособных высококвалифицированных кадров для всех сфер общества. Исходя из этого, образование в вузе должно отвечать мировым стандартам в области качества, что невозможно без качественного менеджмента вуза.

В настоящее время в сфере образования применяются множество моделей, каждая из которых имеет свои преимущества и недостатки.

Реализация модели TQM в высшей школе предусматривает реализацию следующих принципов:

- ориентация деятельности вуза на потребителя образовательных услуг;
- непрерывное и системное улучшение (совершенствование) образовательной, воспитательной, научной работы вуза;
- привлечение к решению проблем в области качества образования всего коллектива вуза;
- ориентация деятельности на предотвращение и корректировку несоответствий в области качества образования;
- качество образования представляет собой синтез достижений соответствующего качества на всех этапах образовательного процесса [3, с. 110].

Модель, разработанная Европейским фондом по менеджменту качества (EFQM Excellence Model) рассматривает качество образования с трех сторон: возможность и потенциал образовательной организации; результаты деятельности образовательной организации; оценка деятельности вуза различными заинтересованными лицами (студентами, работодателями, выпускниками и др.).

Основные направления модели реализации EFQM представлены в таблице 1.

Модель управления качеством образования
вуза EFQM [4]

№	Признак	Характеристика
1.	Ориентированность на результат	четкое понимание вузом потребностей всех заинтересованных лиц
2.	Ориентированность на потребителей	предполагает системное исследование, прогнозирование потребностей всех заинтересованных лиц
3.	Лидерство и вовлеченность	руководители вуза понимают необходимость вовлечения всех сотрудников во все процессы качество образования
4.	Процессный подход к управлению	четкое определение этапов реализации модели с описанием процессов, протекающих в них
5.	Непрерывное развитие	вовлечение сотрудников вуза во все сферы его деятельности, предоставление возможности принимать участие в разработке управленческих решений
6.	Непрерывное обучение	стимулирование сотрудников вуза на профессиональное развитие
7.	Установление партнерских отношений	систематическая работа по формированию совместных стратегических партнерских отношений со всеми заинтересованными сторонами
8.	Корпоративная социальная ответственность	реализация вузом принципа трипартизма (ответственность перед своими сотрудниками, перед государством и сообществом, в котором находится организация)
9.	Нацеленность на будущее	реальная оценка перспектив образовательной организации с учетом имеющихся ресурсов и влияния внешней среды

В разных странах Европы предпринимались попытки адаптировать модель EFQM. Ярким примером такой адаптации является модель Ассоциации университетов Нидерландов (VSNU), которая включает три основных блока: образовательная и научная деятельность, а также образовательные услуги.

Экспертной группой из Нидерландов, Бельгии и Дании была разработана модель HBO Expert Group, получившая название бельгийско-нидерландская модель. Данная модель является наиболее совершенной из тех, которые разработаны до настоящего времени, так как направлена на стимулирование к реализации принципов TQM. Оценка качества производится по девяти показателям, которые сформированы в две группы: возможности и результаты. Результаты оцениваются по обратной связи и далее разрабатываются рекомендации по совершенствованию всех процессов [2, с. 27].

Модель американской национальной премии по качеству «Baldrige National Quality Award» в области образования предполагает реализацию

следующих направлений, каждое из которых оценивается по 100-балльной шкале:

- руководство (лидерство, деятельность руководства в области реализации передового опыта);
- стратегическое планирование (разработка и реализация стратегии образовательной организации);
- ориентация образовательной организации на рынок (потребители образовательных услуг, уровень их удовлетворенности);
- управление на основе знаний (анализ деятельности организации, управление на основе анализа и измерения);
- человеческие ресурсы (условия работы персонала, уровень их мотивации, возможность обучения, удовлетворенность работой в организации);
- бизнес-результаты (ориентация на потребителя, эффективность деятельности, КСО, результаты деятельности образовательной организации) [4].

В соответствии с моделью Центра исследований и политики в области высшего образования (CHEPS) университета Твенте (Нидерланды) предполагается проводить самообследование по 4 блокам:

- определение стратегических целей вуза;
- организация самой деятельности вуза;
- наличие и эффективность обратной связи;
- оценка результатов в соответствии с поставленной целью [4].

Министерство науки и высшего образования РФ проводит целенаправленную политику повышения качества российского образования. Итогом данной деятельности стал конкурс «Внутривузовские системы обеспечения качества подготовки специалистов». Данная модель включает 2 группы критериев: в блоках «возможности» и «результаты».

Цифры у каждого критерия показывают максимальное число баллов, которые вуз может получить и соответственно какой процент это составляет в общей сумме баллов.

А.А. Володин систематизировал исследования в области общей теории управления качеством, теории управления качеством в образовательной организации и разработал процессуально-целевую модель. Процесс управления качеством образования в вузе осуществляется путем реализации следующих функций: планирование, реализация, контроль, корректировка, оценка, совершенствование, стандартизация и контроль за процессом [1, с. 89].

Необходимо отметить структурно-функциональную модель управления качеством вуза, предложенную М.И. Ситниковым и С.И. Тарасовой, которая построена на описании группы процессов. Эта модель является, своего рода, «теоретическим мостом» между концепциями TQM и их реализацией в сфере высшего образования, так как наряду с блоками, которые содержат описание процессов, связанных с качеством образования, предполагается формирование целей по обеспечению его высокого уровня [5, с. 190].

Таким образом, в современной науке разработано множество моделей управления качеством образования в вузе. Общим для всех них является: реализация принципов всеобщего управления качеством в образова-

тельный процесс, описание процессов обучения, направленных на формирование компетенций обучающихся в соответствии с образовательными стандартами.

Список литературы

1. Володин А.А. Процессно-целевая модель управления качеством подготовки студентов в вузе / А.А. Володин // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2018. – №45. – С. 87–90.
2. Горбашко Е.А. Модели управления качеством подготовки специалистов в вузах / Е.А. Горбашко // Вестник Саратовского социально-экономического университета. – 2014. – №7. – С. 26–36.
3. Кулюкина Т.Н. Модели управления качеством в системе образования / Т.Н. Кулюкина // Вопросы современной науки и практики. – 2018. – №4. – С. 109–115.
4. Модели управления качеством в сфере образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.quality.edu.ru/quality/sk/deskr/modeli/374/> (дата обращения: 14.05.2021).
5. Ситникова М.И. Структурно-функциональная модель управления качеством образования в условиях инновационного развития вуза / М.И. Ситникова, С.И. Тарасова // Педагогическое образование в России. – 2019. – №2. – С. 190–195.

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Андреанова Полина Игоревна

магистрант

Институт философии

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»

г. Санкт-Петербург

АНАЛИЗ ОТНОШЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И ОБУЧАЮЩИХСЯ К ДИСТАНЦИОННОМУ ФОРМАТУ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются результаты анализа опроса, проведенного среди преподавателей и обучающихся на тему их отношения к технологии дистанционного образования. Выявляются закономерности и делаются выводы.

Ключевые слова: дистанционный формат обучения, образование, карантин, пандемия, COVID-19.

В современных условиях, вызванных противоэпидемическими мероприятиями в связи со вспышкой COVID-19, многим людям пришлось столкнуться с трудностями налаживания жизни, проходящей в других реалиях; люди были вынуждены работать, учиться, не выходя из дома, используя информационные технологии, которые оказались необходимыми и важными средствами не только коммуникации, но и обучения. Применение технологии дистанционного обучения вызвало неоднозначные оценки как у экспертов, так и у общественности [3]. В связи с этим был проведен опрос, чтобы выяснить мнение преподавателей и обучающихся о влиянии «дистанционного формата» на процесс обучения. Опрос был произведен при помощи сервиса Google Формы, в нем приняло участие 175 респондентов.

На актуальный вопрос – справился ли дистанционный формат во время пандемии с выпавшей на него образовательной функцией – как преподаватели, так и обучающиеся в целом ответили положительно (рис. 1). Преподаватели с перевесом в один голос отметили, что дистанционный формат справился с поставленной перед ним задачей, в то время как обучающиеся с большим преимуществом отметили успешность данного формата во время карантина. Преподаватели университетов чаще отвечали, что дистанционный формат справился со своей функцией, чем преподаватели школ.

На вопрос «Является ли дистанционный формат обучения достойной заменой обучению в аудитории и стоит ли оставить дистанционный формат на постоянной основе?» как преподаватели, так и обучающиеся с большим преимуществом ответили «нет» (рис. 2, 3).



Рис. 1. Оценка успешности дистанционного формата обучения (в %)



Рис. 2. Оценка предпочтительности дистанционного формата как замена очному обучению (в %)



Рис. 3. Оценка предпочтительности дистанционного формата на постоянной основе (в %)

Переходя непосредственно к анализу мнения преподавателей, хотелось бы отметить, что данные были получены в результате опроса респондентов из различных регионов Российской Федерации (Москва, Санкт-Петербурга, Ставропольского края и Республики Башкортостан, Ханты-Мансийского автономного округа – Югра, Хабаровского края и др.)

Если говорить об успеваемости учеников, то подавляющее количество преподавателей отметили ухудшение в работе обучающихся. Таким образом, были выделены различные критерии оценки, которые образовали 2 основные группы – организационная и техническая.

Организационная:

- потеря навыка живого общения и формулировки устного ответа, нехватка живого общения (коммуникационные навыки);
- невозможность должного контроля (дисциплины) со стороны преподавателя, что «расслабляет» и дает основание не готовиться к занятиям;
- сложность в возвращении обучающихся к прежнему формату обучения;
- неспособность ученика обучаться в силу определенных физических или психологических особенностей;
- отвлечение и рассеивание внимания на посторонние дела (видеоигры, социальные сети);
- невозможность достоверно проверить, чем занимается ученик во время занятий;
- неспособность некоторых учеников приспособиться и самоорганизоваться;
- сложность преподавания и обучения практическим навыкам.

Техническая:

- сбой технического оборудования (техника, интернет);
- сложность в оценке и проверке ответов обучающихся из-за наличия гаджетов;
- невозможность обеспечить всех детей необходимыми гаджетами для работы в семьях с несколькими детьми, что влечет самостоятельную подготовку и недостаточную усвояемость материала;
- невозможность или ограниченная возможность задать вопрос и получить доступное разъяснение от преподавателя после урока;
- организация работы детей начальных классов за техническим оборудованием упала на родителей.

В целом мнение преподавателей можно трактовать таким образом: «Допускаю как временную меру и неизбежное зло».

Большинство преподавателей отметили, что им не нравится дистанционный формат обучения, особенно негативно отозвались преподаватели школ. В связи с этим критерии ответов были сгруппированы по трем основным группам: коммуникативная, организационная, техническая.

Коммуникативная:

- отсутствие живого общения, прямой коммуникации и взаимодействия, «нельзя ничем заменить личное общение преподавателя и ученика»;
- недостаточность обратной связи, низкое активное участие обучающихся на семинаре.

Техническая:

- отсутствие удобного формата проверки заданий (например, написанных от руки или предполагающих умение писать тексты);

– невозможность организовать по некоторым дисциплинам практические занятия, передать опыт и навыки.

Организационная:

– необходимость больше уделять времени по сравнению с живым обучением;

– отсутствие формирования дисциплины, выполнения требований, соблюдения правил;

– невозможность помочь ребенку, объяснить непонятное доступно;

– постоянное нахождение на связи с учениками;

– наличие большой нагрузки на преподавателя;

– потеря качества восприятия информации: «... Мы ведь лишь 20–30% информации получаем через вербальную коммуникацию и текст, остальное через те каналы, которые никак не транслируются в режиме онлайн»;

– влияние на здоровье из-за постоянного нахождения за гаджетами;

– сложность с контролем успеваемости.

Были ответы и в пользу дистанционного формата, которые в целом сводились к тому, что: 1) не надо тратить время на дорогу до места работы; 2) можно преподавать из любой точки мира; 3) всё необходимое для комфортного процесса под рукой; 4) удобство в использовании мультимедиа.

Важно отметить, что многие преподаватели в своих ответах особенно часто ссылались на нехватку обратной связи и живого общения со студентами: «меньше обратной связи, из-за этого пропадает мотивация рассказывать». Подводя итог всему сказанному, можно заметить, что в преподавательской сфере к данному формату относятся негативно в силу ряда особенностей профессии, при которой очное присутствие необходимо для лучшего усваивания информации, социализации, развития личности и получения практических навыков.

Большинство обучающихся ответило, что дистанционный формат не повлиял на их успеваемость или, наоборот, он пошел на пользу. Они обосновали свой ответ тем, что такой формат позволяет: исключить отвлекающие факторы и больше углубиться в учебу; грамотно распоряжаться увеличившимся свободным временем; совмещать учебу с другими делами; не тратить время на путь до учебного заведения; проще сдавать сессию; присутствовать на занятиях, позволяет исчезнуть стеснению, наладить распорядок дня и здоровье: Ответы звучали так: «Я могла больше спать и соблюдать режим питания, находясь дома!», «Я сдал сессию на отлично, благодаря тому, что нормально и вовремя питался, успевал читать дополнительный материал и, в общем, чувствовал себя намного лучше». Однако, многие обучающиеся отметили, что успеваемость увеличилась, но качество знаний и образования снизилось. Также было отмечено, что успеваемость повысилась «из-за возможности жульничества».

Только один человек из опрошенных ответил: «Меньше шансов заболеть», что достаточно важно, ведь изначально дистанционный формат вводился именно с данной целью – «Оставайтесь дома, защититесь как следует!».

Отрицательные стороны данного формата можно разделить на три группы, как и в случае с преподавателями:

Организационная:

– отсутствие отработки практических навыков;

– сложность в налаживании связи с преподавателем для того, чтобы обсудить то, что непонятно;

- трудность в восприятии материала;
- отсутствие контроля;
- наличие лени, расслабленности;
- «отсутствие обстановки получения образования»;
- отсутствие мотивации и желания учиться;
- сложность в концентрации;
- искушение списать;
- необходимость постоянного нахождения за компьютером, что вредит здоровью;

– отсутствие организованности.

Коммуникативная:

- «потеря конкуренции как мотивации»;
- недостаточность живого общения;
- минимизация социальной жизни;

Техническая:

- неполадки с интернетом или техникой.

Фактор домашней обстановки спорно отмечается теми, кто проходил опрос: одни ответили, что нахождение дома благополучно влияет на работу, а другие – что это зона комфорта и нет никакого развития.

Касаемо вопроса «Нравится ли обучающимся дистанционный формат», с небольшой долей преобладают положительные ответы. В целом, обоснование ответов совпадает с описанным выше вопросом.

Несколько раз обучающиеся озвучивали идею, что теорию можно преподавать дистанционно, а семинарские занятия лучше проводить очно, совмещая два формата.

Самые часто встречающиеся ответы в пользу дистанционного формата это: 1) больше свободного времени; 2) не надо тратить времени на дорогу; 3) есть возможность совмещать учебу с другими делами, например, работой.

Из отрицательных сторон данного формата наиболее повторяющиеся ответы: это технические неполадки, нехватка живого общения, плохая усвояемость материала.

Обучающиеся с большей долей оптимизма, нежели преподаватели, относятся к дистанционному формату.

Проведенный анализ показал, что такая деятельность, как обучение, нуждается именно в очном присутствии преподавателей и обучающихся. Преподаватели отметили снижение уровня успеваемости обучающихся, в то время как последние считают, что их успеваемость не изменилась. Преподаватели, как и обучающиеся, отметили, что на время карантина такой формат справился со своей задачей, однако в большей степени видят дистанционное обучение как временную меру в качестве смешанной формы наряду с очным обучением, но не в качестве полной замены занятиям в аудиториях. Двум категориям опрашиваемых не хватает живого общения, коммуникации, а процессу обучения мешают технические неполадки. В пользу дистанционного формата преподаватели и обучающиеся выступили с тем, что не надо тратить времени на дорогу.

Список литературы

1. Данилова А.И. Дистанционное обучение: «за» и «против» / А.И. Данилова // Цифровое образование: новая реальность. – 2020. – С. 90–93.
2. Кузьмина Н.А. Дистанционное обучение: за и против / Н.А. Кузьмина, Е.А. Николаева // Педагогика, психология, общество. – 2020. – С. 23–26.

3. Дистант в вузе: как не потерять в качестве [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rg.ru/2020/12/28/distant-v-vuze-kak-ne-poteriat-v-kachestve.html> (дата обращения: 28.03.2021).

4. Дистанционное обучение. Результаты опроса преподавателей // Google Формы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1ZA1uWLasXPSeNUIZvxdLEsv1GUQBpIs4_VReLdRDmXA/edit?usp=sharing.

5. Дистанционное обучение. Результаты опроса обучающихся // Google Формы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1dFj5gc16AH2Hw4skCbEyNWCGxDcB926j-OALz9Bu4vk/edit?usp=sharing>

Егорушкина Татьяна Николаевна

канд. экон. наук, доцент, заведующая кафедрой

Тульский филиал

ФГБОУ ВО «Российский экономический
университет им. Г. В. Плеханова»

г. Тула, Тульская область

АНАЛИЗ ВЛИЯНИЯ ПАНДЕМИИ НА СИСТЕМУ ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРИОД «ТУРБУЛЕНТНОСТИ»

Аннотация: в статье анализируется влияние пандемии на систему образования. Автором рассматривается система образования в перспективе как гибридное (смешанное) обучение (*blended learning*), сочетающее в себе частично элементы офлайн- и онлайн-работы; обосновывается необходимость применения системы непрерывного образования как процесса роста образовательного (общего и профессионального) потенциала личности для возможности быстрой адаптации к происходящим изменениям.

Ключевые слова: турбулентность, неопределенность, коронавирус, пандемия, система образования, непрерывное обучение, гибридное образование, дистанционное обучение.

Продолжающийся период пандемии коронавирусной инфекции «COVID-19» позволяет говорить о том, что он, как бы нам ни хотелось, быстро не уйдет, а сама пандемия полностью не закончится. Следует признать, что протекающий ныне период может существенным образом повлиять на систему образования, внося в нее серьезные изменения. И действительно, появляется ощущение того, что мы двигаемся к совершенно новой, неизведанной для нас ранее эре развития. Причем практически все находится в состоянии растерянности и до конца не понимают, что это? Либо это уже действительно наступившее реальное будущее, либо мы стоим только на пороге серьезных глобальных изменений? Каким будет образование после пандемии и к чему нам готовиться в период, который можно сравнить с таким частым явлением, происходящим в авиации, как «турбулентность». Напомним, что турбулентность, или, иными словами, болтанка, – это колебания самолета, вызванные вихревыми потоками ветра, нисходящими и исходящими [1]. Безусловно, турбулентность – это природное явление, а все факторы, влияющие на самолет, являются внешними. Причем если пилот прекрасно имеет представление о подобном состоянии в воздухе и обучен соответствующим действиям, то пассажиры, не обладающие достаточным объемом информации о таком явлении, или даже не знающие, что это такое, возлагают всю вину за тряску самолета

только на пилота. Ну и если уже до конца говорить про поведение пассажиров при турбулентности, то согласно правилам поведения в самолете и в целях соблюдения мер безопасности одним из условий безопасности является пристегнутый ремень безопасности. Логически размышляя, возникает вопрос, а может ли турбулентность повредить самолет? Конечно, нет, так как современные самолеты изготовлены с учетом внешних воздействий, в том числе турбулентности, а само явление не несет угрозы целостности двигателям либо иным частям самолета [2].

Представляется, что такое понятие, как «турбулентность», переместившись из сферы авиации в иную, может характеризовать нынешнее состояние образования, когда все факторы, влияющие на него, носят преимущественно внешний характер, что не позволяет оценить положение дел в условиях существующей неопределенности, а ремнем безопасности в данном случае является образование и приобретенные компетенции.

Итак, все люди сейчас находятся в полнейшем замешательстве и, по сути, никто не может предположить на все сто процентов, каким будет их будущее. Многие начинают также понимать и то, что невозможно появление какой-то совершенно волшебной вакцины, которая бы заставила коронавирус исчезнуть совсем. Хотя и такой вариант вполне возможен, а мы, как нам кажется, сможем вернуться к той жизни, которая была до пандемии. Однако с большой вероятностью думается, что нам придется жить в мире, который будет частично, а не полностью основан на живом общении, включая элементы «удаленки». В связи с чем представляется, что систему образования в перспективе следует рассматривать именно в этой призме, что, естественно, предполагает гибридное (смешанное) обучение (blended learning), предполагающее формирование гибридных учебных планов, которые сочетали бы в себе частично элементы и офлайн- и онлайн-работы.

Сейчас наступает период, когда необходимо задуматься о том, что лучше получается при оказании образовательных услуг вузами дистанционно, а что следует осуществлять только в системе офлайн-режима. Хотя этот вопрос давно требует обсуждения, и, как было отмечено ранее, турбулентного периода, вынуждающего идти на серьезные перемены, на которые ранее мы не согласились бы идти. Так, например, в одном из самых известных и старейших университетов США и всего мира – Гарвардском университете – на протяжении ряда лет не разрешалось обучение в дистанционной форме, кроме школы дополнительного образования. Но период коронавирусной пандемии вынудил изменить отношение к онлайн-обучению, так как существующая ситуация не оставила ему иного выбора.

Все сегодня осознают тот факт, что нас ждет время совершенно новой реальности с высокой степенью турбулентности, неопределенности, нестабильности и непредсказуемости. Хотя люди постоянно встречаются с подобными явлениями, но почему-то именно новая наступающая на нас реальность считается чем-то необычным, заставляя нас вносить серьезные изменения в систему образования? Как показывает история, подобные этапы развития и нестабильности уже переживались и ранее, это и две мировые войны, и кризисы, и ядерная гонка вооружений, пандемии чёрной оспы, чумы, холеры, испанского гриппа, ВИЧ-инфекции, великая депрессия в США и т. д., это только те события, которые происходили в первой половине прошлого столетия. При этом есть много причин считать, что и последующая половина века останется также турбулентной, что подтверждается

многочисленными исследованиями, которые подтверждают возможность серьезных климатических изменений, глобального потепления, перехода на искусственный интеллект, что серьезно повлияет на возникновение безработицы, и т. д. В связи с чем представляется, что готовить будущие поколения к подобным изменениям следует сегодня. Даже если они и не произойдут, лишними такие предостережения не будут. Что же останется у наших будущих поколений? Конечно, образование, которое в идеале должно им помочь быстро адаптироваться к происходящим изменениям, становясь основой для внедрения инноваций в различных областях жизнедеятельности. Думается, что в случае бездействия нас ждут только проблемы и неприятности. Хотя изменение системы образования – процесс сложный и длительный, учитывая, что, например, в России вопрос преобразования образовательного сектора может быть решен только на федеральном уровне, что предполагает столкновение, как бы это ни было грустно, с бюрократической консервативной системой. Но ясно одно, процесс преобразований не должен быть приостановлен и следует начинать прямо сейчас, чтобы была возможность вовремя на них отреагировать.

Следует обратить внимание на то, что развивающиеся страны и регионы, носящие название «Глобальный Юг» [3], более адекватно относятся к подобным изменениям, чем страны условного «Севера», включая США, Россию, Европу. Так, в странах «Юга» системы образования находятся сегодня в стадии ее создания и формирования, в связи с чем объясняется их открытость ко всему новому. И напротив, в странах «Севера» созданы такие образовательные системы, которые оказывают как бы сопротивление подобным изменениям. Страны «Юга» пытаются вырваться вперед, став лидерами и перескочив через несколько ступеней развития. В связи с чем, представляется, что серьезные изменения в системе образования могут начаться именно с развивающихся стран. При этом следует обратить внимание, что изменения коснутся, прежде всего, не школьников, а, наоборот, взрослых работающих членов общества, так как они уже не могут себе позволить вернуться в университеты и получать соответствующие научные степени, а смогут испытать на себе новые модели образования с тем, чтобы затем внедрить их уже в высшие учебные заведения.

В данном случае речь идет именно о совмещении работы и обучения, т.е. о непрерывном образовании (англ. *lifelong learning*), когда идет процесс роста образовательного (общего и профессионального) потенциала личности в течение всей жизни. Хотя однозначного объяснения термину «непрерывное образование» до сих пор нет, но одно ясно точно, это ответ на вызовы быстро трансформирующегося реального мира, как говорят: «Обучайся или умри!». Иными словами, подобный подход предусматривает постоянную «прокачку» себя, своих навыков, своих знаний на основе применения новых технологий [4], что является необходимым при адаптации к изменениям и прогнозированию будущего. Говоря о непрерывном обучении, необходимо уточнить, что это обучение не в свободное от работы время, а обучение во время работы, то есть именно сама работа должна давать возможности для развития и дальнейшего обучения. Причем многие «продвинутые» работодатели уже начинают правильно мыслить именно в этом направлении. Например, в США существует такая практика, что, если, например, бизнес претерпевает серьезные изменения, то старых работников не увольняют, чтобы заменить их новыми и молодыми сотрудниками, а работодатель занимается обучением старых

работников, тратя на них и время, и свои усилия. В результате практика показывает, что такой подход со стороны работодателей вполне оправдан, так как затраты на адаптацию новых сотрудников производится намного больше, чем на обучение старых сотрудников фирмы. То есть, иными словами, современный бизнес стал осознавать, что необходимо создавать долгосрочные отношения со старыми сотрудниками, помогая им развивать различные компетенции, основываясь на том, при изменении бизнеса, работники могут меняться вместе с ним. Иными словами, данный подход можно оценить, во-первых, с точки зрения инвестиций работодателя, во-вторых, как возникновение ответственности перед своими работниками, в связи с чем представляется, что обучение необходимо сделать частью производственного процесса. Например, в том же Гарварде существуют программы непрерывного (продолжающегося) обучения, причем сейчас, в период пандемии, они показали свою востребованность больше, чем все другие школы Гарварда, вместе взятые. Такая ситуация, когда «яйца учат курицу», при этом в высшем образовании это происходит повсеместно, так как это связано с тем, что традиционное студенчество сокращается из-за изменений в населении, а в это время рабочая сила растет и нуждается в переобучении. То есть изменения идут в сторону спроса, а институты должны меняться в ответ на такой спрос. Ведь высшее образование представляет собой систему, которая формируется в соответствии со спросом потребителя, то есть в перспективе люди будут платить только за то, что их интересует и учиться более короткий период времени, а не тратить пять лет на одно и то же направление. То есть эти пять лет можно будет потратить на другие программы и специальности, например, два года поучиться, а затем год поработать, а потом опять немного поучиться. Современный мир предполагает обязательную гибкость, и, не бросая работы можно прекрасно продолжать учиться в институте. Таким образом, представляется, что вскоре предстоят большие изменения в сфере образования. Уже сейчас появляются новые альтернативные провайдеры, способные предоставить такие услуги, которых нет или очень мало у других университетов.

Таким образом, большое значение в настоящий период имеет наличие навыков у специалиста, а не его роль как таковая. Ведь роль его во многом ограничивает, а любая дополнительная компетенция – это еще один инструмент, дающий специалисту конкурентное преимущество перед другими. Но чтобы добиться этого, следует, прежде всего, поменять отношение самих людей к системе образования, так как мы стоим на пороге очень сложного, непредсказуемого периода, похожего на турбулентность в самолете, в связи с чем вузам придется меняться быстрее, чем в стабильные времена, и сопротивляться таким изменениям не имеет смысла.

Список литературы

1. Турбулентность... почему трясёт самолёт и почему это не опасно [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://blog.kupibilet.ru/turbulence/>
2. Как вести себя на борту самолета: основные правила и советы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://trip-dreams.ru/pravila-povedeniya-v-samolete/>
3. Therien J.-P. Beyond the North-South divide: The two tales of world poverty // Third World Quarterly. 1999. Vol. 20. Issue 4. P. 723–742.
4. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://teachline-ru.turbopages.org/teachline.ru/s/blog/nepreryvnoe-obrazovanie-chto-eto-i-otkuda-ono-vzlyalos>

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Боровик Яна Игоревна

воспитатель

Захаренко Елена Юрьевна

воспитатель

Любичева Елена Константиновна

воспитатель

МБДОУ «Д/С №6»

г. Усолье-Сибирское, Иркутская область

ФОРМИРОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ СОЦИАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ АКЦИЙ

Аннотация: чрезмерная занятость родителей, разрыв поколений, изолированность ребёнка в семье, отсутствие «дворовой» культуры и другие тенденции негативно отражаются на социализации современных детей. Нарастание негативных тенденций в подростковой среде выдвигает на первый план задачу социализации детей, начиная с дошкольного возраста. В статье описывается опыт реализации в дошкольном образовательном учреждении социальных акций, основная цель которых – формирование эмоционально-ценностного отношения к миру, окружающим людям и самому себе на основе нравственного содержания.

Ключевые слова: социальное развитие, личность, ребенок-дошкольник, социально-коммуникативное развитие, социальные акции.

Современному детскому саду непременно нужно налаживать взаимодействие с семьей, равно как и искать новые формы такого взаимодействия. Одна из них – акции. Они отлично подходят как дополнение к индивидуальной и групповой коррекционно-развивающей, консультативной деятельности, привнося «лучик света» в бесконечную череду будней.

Акция – это социально значимое, комплексное мероприятие для реализации детских инициатив и общей цели. Актуальные направления, выбранные нашими педагогами – патриотическое и экологическое воспитание. Социально значимые акции в ДОУ позволили сделать работу педагогов, детей и родителей наиболее интересной и привлекательной.

Оригинальные приемы поднимают настроение детей, родителей и педагогов, сплачивают коллектив, объединяют семью и детский сад. Так, для оповещения родителей о начале акции и приглашения к сотрудничеству можно использовать яркие красочные «объявления-завлекалочки», изготавливаемые и распространяемые детьми специальные агитационные пригласительные буклеты, памятки. Поделки, олицетворяющие пожелания и мечты детей, да и возможность собственного участия привлекают внимание мам и пап не только к творчеству своего ребенка, но и к работам других детей и родителей, исподволь заставляют их задумываться об отношениях в семье.

Наглядными итогами проведения акций становятся справки, фотоотчеты и, конечно же, продукт творчества детей, родителей и педагогов. В результате проведения акций создается благоприятная среда для повышения количества контактов мам и пап с педагогами, формируется положительное отношение родителей к учреждению, растет потребность в организации семейного досуга.

Благодаря использованию такой формы работы, как акция, в ДОУ можно создать единый творческий союз детей, родителей, педагогов, который строится на основе сотрудничества, педагогической компетентности, доверия друг к другу, искренности и доброты.

Социальные акции – одно из направлений позитивной социализации дошкольников. Основная цель социальной акции – формирование эмоционально-ценностного отношения к миру, окружающим людям и самому себе на основе нравственного содержания. Проводятся подобные мероприятия в рамках образовательной области «Социально-коммуникативное развитие». Акции социального характера способствуют развитию нравственных и личностных качеств дошкольников, создают условия для творческой самореализации ребенка.

В процессе проведения акции дети открывают для себя новые знания, делают выводы, приобретают социальный опыт взаимодействия с окружающим миром.

Социальные акции бывают различной направленности:

- помощь другим людям («Спасибо врачам», «Открытка для ветерана», «Мы помним – мы гордимся», «Помоги другому»);
- экология («Помоги бездомному зверю», «Покормите птиц зимой», «Синичкин день», «Дети против мусора», «Красная книга глазами детей»);
- окружающий социальный мир («Пожару нет», «Цветущая клумба», «Безопасный лёд», «Дарите книги с любовью»);
- значимые даты и праздники.

При проведении акции следует учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей, которые участвуют в акции. Им должны быть понятны цель, смысл мероприятия и конечный результат.

В нашем детском саду стало доброй традицией проведение акций различного характера, о каждой из них расскажем подробнее.

Экологическая акция «Дети против мусора». В настоящее время экологическая проблема взаимодействия человека и природы, а также воздействие человеческого общества на окружающую среду стала очень острой и приняла огромные масштабы. В условиях надвигающейся экологической катастрофы громадное значение приобретает экологическое воспитание как составная часть нравственного воспитания детей. Экологическая акция прошла под общим девизом: «Только вместе, только дружно, помогать природе нужно!». Хочется верить, что наши воспитанники, когда вырастут, будут бережно относиться ко всему живому, на всю жизнь сохраняют любовь к миру природы.

Акция «Мы помним – мы гордимся». В преддверии праздника – День Победы, мы решили посетить Мемориал памяти и провести акцию «Мы помним, мы гордимся!». Пригласили родителей принять участие в данной акции, и они как всегда были активными участниками в ней. Заранее подготовили Георгиевские ленточки – как символ Победы! всем участников акции. Так же к празднику были проведены акции «Мирные окна Усолья», «Стена памяти» и «Голубь мира».

Экологическая акция «Синичкин день». 12 ноября по народному календарю в России отмечается праздник «Синичкин день». В этот день воспитанники и воспитатели ДОУ провели экологическую Акцию «Покормим птиц зимой!». В соответствии с положением о проведении акции родители приняли активное участие в подготовке мероприятия – смастерили кормушки из разных материалов, приготовили и принесли корм для зимующих птиц (семечки, пшено, зерно).

Онлайн- акция «Спасибо врачам» и «Дышите» (масочный режим). В рамках акции каждый из детей смог сказать слова благодарности медицинским работникам в форме рисунка, песни, стихотворения, в формате фото или видеозаписей.

Экологическая акция «Сдай батарейку – спаси ёжика». Ежегодно в стране проходят экологические акции в защиту природы. Наше дошкольное учреждение неоднократно в них участвует. Акция представляет собой мероприятие по сбору отработанных батареек. Ведь одна батарейка в лесной зоне загрязняет 20 квадратных метров земли – это территория обитания двух кротов, одного ёжика, нескольких тысяч дождевых червей, десятков деревьев и птиц.

Акция «Дарите книги с любовью». Главная идея – вдохновить людей дарить друг другу хорошие книги и показать, что бумажная книга остается актуальным подарком. Библиотека приглашает детей и взрослых дарить книги друзьям и родным, приносить книги в библиотеки, школы, детские учреждения для тех, кто в них особенно нуждается. Книга – это целый мир, удивительный и волшебный. Читая книги, дети учатся ценить любовь к ближнему, дружбу, добро. Учатся взаимопомощи и сопереживанию. Книга помогает им стать Людьми, и, конечно же, развивает фантазию. Давайте дарить друг другу хорошие книги и больше читать. Ведь книга, подаренная с любовью, всегда найдет свое место на книжной полке и будет бережно передаваться из поколения в поколение.

Акция «Безопасный лёд». В нашем дошкольном учреждении проходила акция «Безопасный лёд». С воспитанниками были проведены профилактические мероприятия по соблюдению правил безопасного поведения на водоемах в зимний период. Не остались без внимания и наши родители, которым была выставлена наглядная информация «Правила безопасного поведения на водоемах в зимний период».

Акция «Цветущая клумба». Наша акция заключалась в том, что воспитанники и их родители принесут из дома цветы, семена и мы их посадим. Самое интересное, что ребята сами изъявили желание ведь детский сад наш второй дом.

Акция «Помоги бездомному зверю». Причина проведения акции: помочь бездомным животным, находящимся в приюте «Надежда», приуроченная к Всемирному дню защиты домашних животных. Родители воспитанников охотно поддержали нашу идею и приносили корма, крупы, консервы, моющие средства, пелёнки, шприцы, лекарства, которые были переданы представителям приюта во время встречи.

Акция «Пожарам нет». Основной задачей акции является доведение информации до населения о том, какие могут быть печальные последствия от непотушенной спички, окурка, костра, пала сухой растительности и мусора. Привлечение внимания к проблеме лесных пожаров, а также в быту и их профилактика.

Организация и проведение акций социально-ориентированного характера способствуют развитию нравственных и личностных качеств дошкольников, создают условия для творческой самореализации ребенка. В процессе проведения акции дети открывают для себя новые знания, делают выводы, приобретают социальный опыт взаимодействия с окружающим миром.

Список литературы

1. Бабаева Т.И. Детство: Примерная образовательная программа дошкольного образования / Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева [и др.]. – СПб.: Детство-Пресс, 2014.
2. Гришаева Н.П. Современные технологии эффективной социализации ребёнка в дошкольной образовательной организации / Н.П. Гришаева. – М.: Просвещение, 2015.

Васильченко Елена Ивановна
учитель

Овчаренко Наталья Михайловна
учитель

МБОУ «СОШ №7»
г. Алексеевка, Белгородская область

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация: в статье освещены вопросы реализации здоровьесберегающих технологий в начальной школе. Рассмотрены особенности использования технологий в области здоровьесбережения для решения детских проблем.

Ключевые слова: здоровьесбережение, инновационные подходы, паспорт здоровья, игры, методика Базарного, доброжелательная школа, педагогическая деятельность.

Сохранение здоровья людей – это одна из наиболее острых проблем в современном мире. Человечество озадачено увеличением инфекционных заболеваний. Здоровьесбережение является одной из ключевых проблем мирового масштаба.

В последнее время очевиднее становится катастрофическое ухудшение здоровья учащихся. В школах много детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), которые испытывают разные трудности. На здоровье детей влияет много причин: плохая экология, питание, образ жизни, вредные привычки и т. д. Наряду с неблагоприятными социальными и экологическими факторами в качестве причины признается и отрицательное влияние школы на здоровье детей. Поэтому перед школой стоит задача находить новые подходы к организации образовательного процесса без ущерба для здоровья учащихся.

Осознавая свою ответственность за здоровье учащихся, учителя внедряют новые подходы обучения в вопросах формирования здоровья. При построении уроков и занятий внеурочной деятельности учитываются требования к сохранению здоровья, создаются условия для положительного результата в процессе обучения.

В Белгородской области реализуется Стратегия развития образования «Доброжелательная школа». В Стратегии главным является доброжелательность. Доброжелательность – это основа, которая способна развить в человеке внимательное и бескорыстное отношение ко всем людям, противостоять негативным проявлениям общества, сложным социально-психологическим проблемам.

Причина появления Стратегии – появление более жестокого и равнодушного общества. Воспитывать доброго человека необходимо, конечно же, с детства. Условия в доброжелательной школе обеспечивают положительную динамику результатов, гарантируют здоровье, развивают личность. Должны измениться отношения между учителем, учениками и родителями. Если ребёнок вырастет в доброжелательной среде, он и к своим детям будет относиться доброжелательно. И к школе, и к учителям у него будет тоже доброжелательное отношение.

Цель проекта «Доброжелательная школа» – сделать процесс обучения максимально комфортным и эффективным. Создание успеха – важное условие обучения. В переживании ситуации успеха особенно нуждаются учащиеся, испытывающие затруднения в учении. Надежным путем создания ситуации успеха является атмосфера доброжелательности в классе на уроках.

Одним из направлений инновационной деятельности является методика В.Ф. Базарного. Она максимально ориентирована на сохранение здоровья школьников. Её технологии органично вписываются в деятельность начальной школы. Цель достигается посредством реализации следующих задач: увеличение двигательной активности ребенка на уроке, включение в учебный процесс упражнений по тренировке зрения, развитие творческого воображения [1].

Использование игровых технологий активно включает детей в деятельность на уроках и во внеурочное время. Упражнения игрового характера обогащают учащихся новыми впечатлениями, позволяют осуществлять дифференцированный подход к учащимся, учитывая его интерес, склонность, уровень подготовки по предмету. Необходимо проведение на уроке разнообразных пауз, дыхательной гимнастики, упражнений, направленных на поддержание у учащегося высокого уровня работоспособности и повышения стрессоустойчивости. Достаточно 2–4 упражнения, чтобы снять усталость и дискомфорт на уроке.

Принцип двигательной активности решается с помощью различных форм организации деятельности учащихся на уроках: работа в группах, в парах, использование игр с движением различного характера. Для того, чтобы дети не уставали на уроке, могут проводиться упражнения для опорно-двигательного аппарата, упражнения для рук и пальцев, упражнения для формирования правильного дыхания, точечный массаж для повышения иммунитета, точечный массаж для профилактики простудных заболеваний, упражнения для укрепления мышц глаз и улучшения зрения, комплекс физических упражнений для профилактики заболеваний органов дыхания.

Запас двигательной энергии ребенка, особенно в младшем возрасте, настолько велик, что он самостоятельно реализует потребность в движении естественным путем – в игре.

Подвижная игра является наиболее эффективной формой физического воспитания в младшем школьном возрасте, когда, кроме развития физических качеств, с ее помощью реально можно решить проблему интеллектуального развития, повышая интерес детей к овладению общеучебными умениями и навыками, способствуя более интенсивному усвоению знаний. Подвижная игра относится к разряду тех средств, которые многофункциональны по своему характеру; способствуют самореализации, самовыражению личности; интересны детям; органически вписываются в современные учебно-воспитательные системы; обогащают оздоровительные возможности образовательного процесса; решают важную воспитательную задачу приобщения учеников к истории и традициям родного и других народов, вносят свою лепту в воспитание духовности, формирование системы нравственно-эстетических, общечеловеческих ценностей (народная подвижная игра); развивают творческие способности детей. Поэтому в нашей области введен третий час урока физической культуры, который посвящен подвижным народным играм.

Большое оздоровительное значение учащихся имеют игры, проводимые на воздухе. Это хороший отдых между уроками, они снимают усталость, тонизируют нервную систему, улучшают эмоциональное состояние и повышают работоспособность.

Музыкальная терапия также прекрасно помогает в сохранении и укреплении здоровья. В нашей школе на переменах звучит классическая музыка. Она благотворно влияет на здоровье школьника. Научно доказано, что музыка может укреплять иммунную систему, приводит к снижению заболеваемости, улучшает обмен веществ и, как следствие, активнее идут восстановительные процессы.

Реализовывать здоровьесберегающие технологии без индивидуальной информации о здоровье ученика и мониторинга сохранения этого здоровья невозможно. Поэтому в школах Белгородской области с 2017 года введен паспорт здоровья школьника и паспорт здоровья класса.

Паспорт здоровья школьника – это возможность отследить изменение физического здоровья детей, отследить развитие психических образований в соответствии с возрастными нормами. Мониторинг здоровья позволяет вовремя заметить проблемы детей и оказать им помощь, организовать образовательный процесс в соответствии с индивидуальными возможностями обучающихся.

Систематическое и своевременное внесение результатов в паспорт здоровья даст наглядную картину состояния здоровья всех учеников в классах, поможет выявить причины снижения уровня здоровья учащихся и выбрать наиболее адекватные формы и методы работы по сохранению и укреплению здоровья обучающихся, сэкономит время для оперативного нахождения требуемой информации по конкретному ученику.

Паспорт здоровья класса позволяет объединить усилия врачей, педагогов, родителей по сохранению и укреплению здоровья школьников, разработке и внедрению новых режимных моментов, улучшению состояния здоровья детей, повышению успеваемости.

Жизнь ребенка интересна, если наполнена содержанием: посещение музеев, выставок, проведение полезных дел. Целесообразно в школах проводить ярмарки интересных дел, благотворительные акции, дни здоровья,

экскурсии, игры, праздники. Все это способствует созданию тёплых доверительных отношений, как в классном коллективе, так и в семье.

Жизнь ребенка интересна, если наполнена содержанием: посещение музеев, выставок, проведение полезных дел. Целесообразно в школах проводить ярмарки интересных дел, благотворительные акции, дни здоровья, экскурсии, игры, праздники. Все это способствует созданию тёплых доверительных отношений как в классном коллективе, так и в семье, а самое главное – это укрепляет здоровье. Без здоровья очень трудно достичь чего-либо, поэтому оно является одной из главных жизненных ценностей человека.

Чтобы вы сегодня ни хотели
И куда бы реки ни текли,
Главное, чтоб дети не болели,
Чтобы быть здоровыми могли...
(Ирина Самарина)

Список литературы

1. Абрамова И.В. Здоровьесберегающие технологии в начальной школе: методическое пособие. – Изд. 3, доп. / И.В. Абрамова, Т.И. Бочкарева. – Самара, 2004.
2. Бабенкова Е.А. Игры, которые лечат / Е.А. Бабенкова, О.М. Федоровская. – М.: Творческий центр «Сфера», 2010.
3. Базарный В.Ф. Здоровье и развитие ребёнка: экспресс-контроль в школе и дома: практическое пособие / В.Ф. Базарный. – М.: АРКТИ, 2005. – 176 с.
4. Ковалько В.И. Здоровьесберегающие технологии в начальной школе / В.И. Ковалько. – М.: ВАКО, 2004. – 296 с.

Данилова Анна Ивановна

канд. культурологии, доцент
Филиал ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Новороссийск, Краснодарский край

Гарибян Анна Сергеевна

воспитатель
МБДОУ «Д/С №80»
г. Новороссийск, Краснодарский край

К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ «ФОНЕМАТИЧЕСКИЙ СЛУХ»

Аннотация: в статье рассматривается проблема определения одного из ключевых понятий фонематической системы – фонематического слуха. Рассматриваются точки зрения на данную проблему ведущих исследователей в области психологии, психолингвистики, физиологии, методики дошкольного образования.

Ключевые слова: фонематическая система, фонематический слух, фонема, звуковой анализ.

Сформированная фонематическая система, включающая в себя такие процессы, как фонематический слух, фонематическое восприятие, фонематический анализ, фонематический синтез и фонематические представления, – важнейшее условие полноценного развития речи ребёнка. С её

помощью ребёнок дифференцирует речевые и неречевые звуки, различает омофоны, производит звуковой анализ слова, понимает смысл обращённой к нему речи.

Долгое время данную систему обозначали термином «звуковой анализ». В звуковом анализе выделяли естественный звуковой анализ, характеризующий устную речь и осуществляющий смысловоразличительную функцию, и искусственный звуковой анализ, обслуживающий письменную речь, которым дети овладевали при целенаправленном обучении.

Д.Б. Эльконин предложил обозначать естественный звуковой анализ термином «фонематический слух», а искусственный звуковой анализ – «фонематическое восприятие» [15].

Зачастую термины «фонематический слух» и «фонематическое восприятие» употребляются как синонимы. Однако в современной логопедии эти близкие по значению термины всё же различаются: фонематический слух определяется как «тонкий систематизированный слух, обладающий способностью осуществлять операции различения и узнавания фонем, составляющих звуковую оболочку слова», а фонематическое восприятие как «специальные умственные действия по дифференциации фонем и установлению звуковой структуры слова» [2, с. 661].

В рамках данной статьи мы будем говорить только о фонематическом слухе.

Термин «фонематический слух» был введён Л.С. Выготским. Фонематический слух включает в себя способность слышать наличие звука в слове, различать слова, состоящие из одних и тех же фонем, а также слова близко звучащие, но разные по значению [3].

Говоря о фонематическом слухе, необходимо уточнить понятие «фонема».

Фонема (греч. *phoema* – «звук») – кратчайшая звуковая единица, способная различать звуковые оболочки (звуковую сторону, звучание) разных слов и морфем [11, с. 333].

Л.С. Выготский, утверждая, что «восприятие фонемы происходит только на фоне человеческой речи» [4, с. 327], отметил такие типичные характеристики фонем, как обобщенность (любая фонема, конкретизируясь в процессе речи, становится представлением, образом), дифференциация (фонема – это звук, позволяющий различать значения слов), константность (в одинаковых позициях фонема воспринимается одинаково), произвольность или преднамеренность фонемы. Произвольность фонемы четко выявляется в момент ее возникновения. В период дофонемной речи ребенок произносит звуки произвольно, они сопровождают артикуляцию [4, с. 325].

Ещё в 1972 году Н.И. Жинкин выдвинул гипотезу о «фонемной решётке»: все фонемы хранятся в памяти человека в упорядоченном виде и образуют фонетическую систему родного языка [7].

Проблема развития фонематического слуха детей находится в сфере интересов таких наук, как психология, психолингвистика, физиология, педагогика, методика дошкольного и школьного образования и др. Этой проблеме посвящены исследования таких ученых, как Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.Р. Лурия, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева, М.Е. Хватцев, Г.В. Чиркина и др.

Каждый из исследователей внёс свои уточнения в понимание термина «фонематический слух», но объединяющим началом является то, что фонематический слух рассматривается как определенная способность.

М.Е. Хватцев определяет его как способность воспринимать звуки нашей речи в качестве смысловых единицы, что позволяет не только слышать звуки речи, но и понимать смысл отдельных слов [13].

Как способность к обобщению в отдельные группы различных звучащих, используя существенные признаки звуков и игнорируя случайные, определяет фонематический слух А.Р. Лурия [9].

Н.И. Жинкин в качестве определяющей черты фонематического слуха называет способность к анализу и синтезу речевых звуков, различению фонем языка [8].

По мнению Н.И. Дьяковой, фонематический слух – это способность к слуховому восприятию звуков речи (фонем) и умение различать звуки речи в их последовательности в словах, а также близкие по звучанию звуки [5].

Т.Б. Филичева и Т.В. Туманова соотносят фонематический слух со способностью к практическому обобщению как звукового, так и морфологического состава слова [12].

Г.В. Чиркина обращает внимание на то, что фонематический слух является частью физиологического слуха человека. Его роль заключается в сопоставлении услышанных звуков с их эталонами, хранящимися в памяти человека. Развитый фонематический слух позволяет слышать фонемы родного языка [14].

Этой точке зрения созвучно мнение Т.Г. Визель, которая, делая замечание об условности применения термина «фонематический слух», рассматривает его наряду с физическим, т.е. неречевым и речевым слухом, как наиболее высокий по иерархии уровень слухового восприятия, предназначенный для дифференциации фонем, в том числе и оппозиционных [1].

В сравнении с неречевым слухом различают специализированный речевой слух, составными частями которого являются фонематический слух и фонетический слух, отвечающие за разные стороны восприятия и оценки звуковых процессов.

Фонематический слух – это врождённая способность, позволяющая узнавать наличие данного звука в слове, различать между собой слова, состоящие из одних и тех же фонем: банка – кабан, нос – сон; различать слова, отличающиеся только одной фонемой: сыр – сор, бочка – почка.

Фонетический слух отвечает за восприятие непрерывного потока звуков: все они должны произноситься в соответствии с фонетическими нормами, чтобы их смогли идентифицировать слушающие. Искажённое для данного языка произношение оценивается фонетическим слухом как неправильное.

Фонематический слух и фонетический слух осуществляют не только приём и оценку чужой речи, но и контроль собственной.

Таким образом, фонематический слух является главным афферентным, т.е. центростремительным, звеном речевой системы.

Г.Г. Голубева отмечает, что «при нарушениях фонематического слуха у ребенка появляются серьезные трудности в дифференциации слогов и фонем, в различении неречевых звуков, слов-квазиомонимов; детям с такими нарушениями трудно овладеть интонационной выразительностью

речи: высотой, силой, тембром голоса» [5, с. 52]. Таким образом, слуховая сфера является одной из ведущих сфер, позволяющей обеспечить нормальное психическое и речевое развитие ребенка, всех видов его деятельности.

Итак, обобщая рассмотренные точки зрения, касающиеся определения термина «фонематический слух», будем придерживаться следующего: фонематический слух – это «способность человека к анализу и синтезу речевых звуков, то есть слуха, обеспечивающего восприятие фонем родного языка» [10, с. 186].

Развитие произносительной стороны речи и формирование фонематического слуха непосредственно связаны между собой: четкое и внятное произнесение слов в соответствии с литературными нормами возможно только при сформированном фонематическом слухе.

Развитие у старших дошкольников умения слышать и выделять звуки речи в разных позициях, дифференцировать сходные, устанавливать их количество и последовательность в слове, т.е. производить звуковой и звуко-буквенный анализ слов, способствует предупреждению грубых нарушений при обучении чтению и письму.

Список литературы

1. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии [Текст] / Т.Г. Визель. – М.: АСТ, 2009. – 384 с.
2. Волкова Л.С. Логопедия [Текст]: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / Л.С. Волкова. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 703 с.
3. Выготский Л.С. Детская речь [Текст] / Л.С. Выготский. – М., 1996. – 420 с.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Академический проект, 2015. – 424 с.
5. Голубева Г.Г. Коррекция нарушений фонетической стороны речи у дошкольников: метод. пособие для логопедов [Текст] / Г.Г. Голубева. – СПб.: Речь, 2014. – 200 с.
6. Дьякова Н.И. Диагностика и коррекция фонематического восприятия у дошкольников [Текст] / Н.И. Дьякова. – М.: ТЦ «Сфера», 2010. – 64 с.
7. Жинкин Н.И. Интеллект, язык и речь [Текст] // Нарушение речи у дошкольников / Н.И. Жинкин. – М.: Просвещение, 1972. – С. 9–31.
8. Жинкин Н.И. Механизмы речи [Текст] / Н.И. Жинкин. – М.: Наука, 1958. – 312 с.
9. Лурия А.Р. Язык и сознание [Текст] / А.Р. Лурия. – М.: Издательство МГУ, 2008. – 314 с.
10. Понятийно-терминологический словарь логопеда [Текст] / под ред. В.И. Селиверстова. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 400 с.
11. Розенталь Д.Э. Словарь-справочник лингвистических терминов [Текст]: пособие для учителя. – 3-е изд., испр. и доп. / Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова. – М.: Просвещение, 1985. – 399 с.
12. Филичева Т.Б. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение [Текст] / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. – М.: «Гном и Д», 2000. – 80 с.
13. Хватцев М.Е. Логопедия [Текст]: книга для преподавателей и студентов высших педагогических учебных заведений: в двух книгах. Книга 1 / М.Е. Хватцев. – М.: ВЛАДОС, 2009. – 272 с.
14. Чиркина Г.В. Дети с нарушениями артикуляционного аппарата [Текст] / Г.В. Чиркина – М., 2009. – 349 с.
15. Эльконин Д.Б. Детская психология [Текст]. – 3-е изд., стереотип. / Д.Б. Эльконин; ред.-сост. Б.Д. Эльконин. – М.: ACADEMIA, 2006. – 383 с.

Иванова Анна Николаевна

воспитатель

Яныгина Светлана Юрьевна

воспитатель

МКОУ «Саняхтахская СОШ»
Олекминского района Республики Саха (Якутия)
с. Саняхтах, Республика Саха (Якутия)

ПОВЫШЕНИЕ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ЯКУТСКИХ ПОДВИЖНЫХ ИГР

Аннотация: в статье актуализируется формирование ценностных ориентаций личности на здоровый образ жизни. Анализируется культивирование якутских национальных видов спорта, игр и развлечений для повышения двигательной активности детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: физическое здоровье, здоровый образ жизни, подвижные игры, национальные виды спорта, подвижные игры, физические упражнения, двигательная активность.

Великая ценность человека – здоровье, оно немислимо без систематических занятий физкультурой. Занятие физической культурой в детском саду – это, прежде всего, воспитание здорового ребенка. Воспитание физически здоровых, жизнерадостных, жизнестойких, гармонически развитых детей – основная цель занятия в дошкольном образовательном учреждении, поскольку именно в эти годы закладывается фундамент здоровья, формируется личностные качества, раскрываются способности ребенка.

Недаром выдающийся педагог В.А. Сухомлинский подчеркивал, что от здоровья, жизнерадостности детей зависит их духовная жизнь, мировоззрение, умственное развитие, прочность знаний, вера в свои силы [6, с. 14].

В Концепции дошкольного образования РС (Я) актуальной задачей психофизического развития выдвигается совершенствование двигательной, эмоциональной сфер на основе формирования у детей потребностей в движении и привитии навыков здорового образа жизни [1, с. 14].

Поэтому важно формирование культуры тела, одновременно гармонически развивать личность ребенка, стимулировать раскованность и свободу его движений, активизировать творчество.

Культивирование якутских национальных видов спорта, игр и развлечений сегодня необходимо для сохранения культурных ценностей, формирования здорового образа жизни. Якутскими национальными видами спорта, играми и развлечениями надо обучать детей дошкольного возраста. Национальными видами спорта могут с успехом заниматься представители различных национальностей, что будет способствовать интернациональному воспитанию, они состязательны, зрелищны и интересны.

В программе «Тосхол» под редакцией М.Н. Харитоновой, Хомууруннук «Охо тылын сайыннары, эрчийи», автор П.Е. Христофорова, рекомендованной МО РС (Я) (1998), учитывается каждый возрастной период дошкольника. В ней уделено большое внимание социальному, эстетическому, умственному и физическому развитию дошкольников. Базис-

ная программа национальных детских садов является единственной программой для национальных детских садов, охватывает все возрастные периоды дошкольного возраста, в соответствии с его потребностями на основе якутских традиций и обычаев; воспитание правильного отношения к себе, окружающим людям, природе и физическому здоровью. В основу разработанных физических упражнений взяты проводимые ежегодно национальные игры «Манчаары» и спортивные состязания на ежегодном празднике «Ысыах». При подборе игр по каждому виду основных движений соблюдаются преемственность между возрастными группами. В подвижных играх физические упражнения выполняются в необычных условиях и часто включают элементы соревнований, которые они доставляют детям радость, интерес через манипулирование предметами (колечко, палочка, мяч и др.). В специальном разделе «подвижные игры» представлены примерные игры в детском саду и рекомендации по его организации (требования к гигиеническим условиям; закаливанию; культурно – гигиеническим навыкам; психическому здоровью и безопасности в дошкольном учреждении и общественных местах. Для детей младшего возраста рекомендованы такие подвижные игры как «Иэс баайсыы», «Орой охсуһуу», «Биһилэх кутуу», «Бырыычыка», «Мохсуу», «Миэстэ былдыаһыта». В средней группе «Ат сүүрдүөтэ» (скачки), «Уу уонна бизэрэ» (река и берег), «Алхаһаама» (не ошибись). В старшей группе «Дулхалааһын», «Огустар харсыылара» (волк и жеребенок). В подготовительной группе «Мунха» (невод), «Хомуурдаах тустуу» (боремся командами).

В программе «Тосхол» в основу классификации положен признак преобладающего вида движения: игры с бегом «Бырыычыка», с ходьбой «Биһилэх кутуу», с прыжками «Дулхалааһын», с бросанием «Мээчигинэн оонньоһун», с лазаньем «Ким тургэнник тахсар быраанна» и т. д.

Благоприятное воздействие на организм оказывает только двигательная активность, находящаяся в пределах оптимальных величин. Особенности двигательной активности детей в значительной мере определяются как условиями организации деятельности, так и ее характером, и содержанием. Особенно велика роль целенаправленного руководства двигательной деятельностью детей, воспитывающихся в старших возрастных группах детского сада. Это обусловлено тем, что к старшему дошкольному возрасту дети, имея высокую потребность в двигательной активности, не всегда могут ее реализовать на должном уровне. Необходимо обеспечение рациональным уровнем двигательной активности детей, который может быть достигнут путем совершенствования двигательного режима в дошкольном учреждении.

В результате доведения двигательного навыка до автоматизма обеспечивается быстрое выполнение рабочего движения и вырабатывается способность. Игры, использованные в ходе работы, по содержанию классически, лаконичны, выразительны и доступны каждому желающему поиграть.

Соревновательный характер коллективных подвижных игр также может активизировать действия игроков, вызывать проявления решимости, мужества и упорства для достижения цели.

Физическое воспитание – педагогический процесс, направленный на изучение физических упражнений, развитие (или поддержание) морфологических, функциональных, психических и других свойств личности, нормирование связанных с ними знаний, способов и мотивов деятельности.

Таким образом, физическое воспитание формирует систему ценностных ориентаций личности на здоровый образ жизни, обеспечивает мотивационную, функциональную и двигательную готовность к нему. Оно осуществляется в соответствии с общими и специфическими для него закономерностями, принципами и правилами педагогического процесса.

Список литературы

1. Концепция дошкольного воспитания / под ред. М.Н. Колосовой. – Якутск, 2010.
2. Бурхинов Д.М. Народная педагогика и современная школа / Д.М. Бурхинов, Д.А. Данилов, С.Д. Намсараев. – Улан-Удэ: Бэмы, 1993.
3. Кочнев В.П. Национальные виды спорта народа саха / В.П. Кочнев. – Якутск, 1997.
4. Литвинова М.Ф. Народные подвижные игры / М.Ф. Литвинова. – М., 1986.
5. Осокина Т.И. Игры и развлечения детей на воздухе / Т.И. Осокина [и др.]. – М., 1983.
6. Сухомлинский А.В. Полное собрание сочинений. Т. 1 / А.В. Сухомлинский. – М.: Педагогика, 1997. – С. 45–47.
7. Портнягин И.С. Этнопедагогика «Кут-сюр» в воспитании мальчиков / И.С. Портнягин. – Якутск, 1997.
8. Шамаев И.К. Якутские национальные виды спорта / И.К. Шамаев. – Якутск: Якут. кн. изд-во, 1991.
9. Портнягин И.И. Развитие нравственных качеств юношей, занимающихся национальным видом спорта / И.И. Портнягин. – Якутск: Якут. кн. изд-во, 2005.

Минаева Елена Викторовна

канд. психол. наук, доцент

Лобанова Анна Алексеевна

магистрант

ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина»
г. Нижний Новгород, Нижегородская область

ХАРАКТЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

***Аннотация:** статья посвящена рассмотрению дружеских отношений в младшем школьном возрасте. Приведена сравнительная характеристика дружеских отношений у детей и взрослых. Дано описание специфических особенностей дружеских отношений в младшем школьном возрасте. Рассмотрены динамические особенности становления дружеских отношений у младших школьников. Выделено влияние дружеских отношений у детей младшего школьного возраста на психическое развитие детей в целом.*

***Ключевые слова:** дружба, межличностные отношения, младший школьный возраст, приязнь.*

Феномен дружбы изучается учеными с античных времен и по настоящее время. В общественном сознании дружба представляется как идеальные отношения, для которых действуют негласные правила, соблюдение которых обязательно. В данной работе дружба рассматривается с точки зрения изучения ее социальной психологией, в рамках предметного содержания которой дружба – это особая часть межличностных отношений.

Психология дружбы, возникшая в XIX веке, изучала вопросы межличностной аттракции, соотношения эмоционального и рационального начал в дружбе, стадии дружбы, факторы и стимулы, сближающие людей.

В исследованиях рассмотрены типологии дружеских отношений (Е.В. Юркова); разработана типология представления о друге и выявлена связь между представлениями о себе и о друге (А.М. Родина); проводились эмпирические исследования, выявляющие представления о друге и дружбе в дошкольном, младшем школьном возрасте, юношеском и зрелом возрастах (В.В. Левченко, В.С. Останин, С.К. Летягина, Л.У. Алимова, Д.Р. Шеретли, З.С. Мамутова, К.В. Пасхина, Е.Е. Мохова, Е.Р. Сафронова, И.И. Маркова, К.Н. Колесень), а также изучаются способы повышения ценности дружеских отношений детей на основе позиционно-рефлексивного подхода (Н.Б. Ковалева, Л.В. Новожилова, А.В. Зуева и др.).

В своей работе мы предприняли попытку рассмотреть специфику дружеских отношений в младшем школьном возрасте и их динамику, определить место дружеских отношений в системе межличностных отношений младшего школьника.

В процессе взросления человек по-разному осознает себя и свое окружение, меняются сферы его деятельности, что в значительной степени оказывает влияние на его межличностные связи, в том числе дружеские отношения.

Детская дружба обладает рядом специфических особенностей и качественно отличается от дружбы взрослых. Схожими характеристиками дружбы детей и взрослых являются избирательность в общении, демонстрация позитивного отношения к другу, ожидание помощи со стороны друга. Отличительными чертами дружбы детей от взрослых дружеских отношений являются большое влияние внешних факторов при выборе друга (А.Л. Реан, Я.Л. Коломинский, И.С. Кон), низкая избирательность и стабильность дружеских отношений (А.В. Мудрик, Г. Край и др.), приоритетность собственных интересов (Р. Селман), низкий показатель близости в дружбе (И.С. Кон, Э. Эриксон и др.).

Стоит отметить развивающиеся возможности дружбы в детском возрасте. Дружба оказывают значительное влияние на развитие самосознания ребенка (R. Valtin, R. Fatke, И.С. Кон, Г.А. Цукерман, Э. Эриксон), социальный интеллект (H. Sullivan, R. Selman), развивает гибкость мышления, преодолевает познавательный и личностный эгоцентризм (Ж. Пиаже, J.G. Parker и др.), формирует поведенческую (L. Krappman, H. Oswald) и эмоциональную компетентность, оказывает влияние на нравственное развитие ребенка (J. Youniss, Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова).

В научных исследованиях отмечаются гендерные особенности в построении близких межличностных отношений, в том числе и дружеских (И.С. Кон, В.С. Мухина, Т.А. Репина, А.А. Реан, Я.Л. Коломинский, R. Haysidr) [1]. По мнению ряда исследователей, именно в младшем школьном возрасте дружеские отношения становятся особенно важной сферой отношений для детей (Д.Б. Эльконин, И.С. Кон, В.С. Мухина, Г.А. Цукерман). В последние десятилетия исследования в этой области немногочисленны.

Стратегическими задачами современного общества являются развитие системы ценностных ориентаций и мировоззренческих идеалов современного подрастающего поколения. Межличностные взаимоотношения младшего школьника, в том числе дружеские связи не должны форми-

роваться стихийно. Здесь велико значение педагогов. Которые, используя разнообразные формы и методы работы, в учебной и внеурочной деятельности, в рамках совместной деятельности взрослых и детей, детей друг с другом, способствуют формированию нравственного сознания и нравственного поведения учеников. Исследователями отмечается важное значение именно совместной деятельности, как необходимого условия эффективного формирования психики младшего школьника.

Для целенаправленной работы над дружескими отношениями необходимо иметь четкое представление о возрастных возможностях младшего школьника в контексте дружеских отношений.

В младшем школьном возрасте приобретают особое значения навыки социального взаимодействия в группе сверстников [4; 5]. Умение вступать и поддерживать дружеские взаимоотношения – важная возрастная задача. Дружеские отношения в младшем школьном возрасте обладают определенной динамикой. В начале младшего школьного возраста дружба носит эгоцентрический характер, в основе которой значимыми являются физический и географический факторы. Постепенно дружеские отношения становятся более устойчивыми и длительными. Важное значение приобретают взаимные обязательства и чувство доверия. Возрастает значимость дружеских отношений.

Младший школьный возраст особенно интересен в изучении такого феномена, как дружба, так как является своего рода стартовым этапом для развития дружеских отношений в их идеальном понимании. В этом возрасте как раз начинают зарождаться основные элементы истинно дружеских отношений: взаимное доверие и взаимопомощь, появляется представление об обязательствах, а также взаимное оценивание качеств личности и действий друг друга.

Е.Е. Моховой детально изучен период детства и, в частности, младший школьный возраст с точки зрения созревания такого типа межличностного общения, как дружба. Учеными подробно рассмотрены видоизменения дружеских отношений внутри этого возраста. Опишем их.

В дошкольном возрасте в основе дружбы лежат игра и симпатия к сверстнику. В начале младшего школьного возраста друг – это участник в совместной деятельности и источник. Позднее происходит развитие сотрудничества, и именно оно становится базой для дружеских отношений. Здесь в основе сотрудничества формируется уважение к другу как к успешному деятелю. В предпоздковом возрасте в основе дружбы находится близость и доверие. Это становится возможным с развитием рефлексии как основного новообразования младшего школьного возраста. Рефлексия позволяет детям осознанно строить близкие отношения со сверстниками.

В младшем школьном возрасте происходят качественные изменения в сознании ребенка, меняются представления о межличностных отношениях в целом и о дружбе в частности. Следствием становится изменение психологического содержания дружеского взаимодействия между друзьями.

Меняются и социальные представления младших школьников о дружбе. Дружеские отношения становятся значимыми. Возникает различие дружеских и приятельских отношений. Дружеские отношения рассматриваются как исключительные. Меняются базовые установки, лежащие в основе дружбы с ориентиров на внешние ориентиры и бесконфликтное взаимо-

действие с другом в ходе совместной деятельности на взаимное доверие, поддержку, понимание чувств и переживаний партнера [3].

И.И. Маркова в своем исследовании четвероклассников отмечает, что для младших школьников в дружбе становятся взаимное доверие, эмоционально-положительное взаимодействие, исключающее конфликтное поведение. Важным становится возможность получить от друга помощь и поддержку в трудных ситуациях.

Таким образом, для младшего школьника друг – это сверстник, который всегда придет на помощь, никому не расскажет твой секрет, с ним весело и он никогда не обидит [2].

Список литературы

1. Кон И. С. Дружба. Этико-психологический очерк / И.С. Кон. – СПб.: Питер, 2005. – 255 с.
2. Маркова И.И. Представления о друге и дружбе у детей младшего школьного возраста / И.И. Маркова // Modern developmental psychology: main trends and prospects of research: materials of the III International scientific conference. – 2017. – №4. – С. 16–19.
3. Мохова Е.Е. Возрастная динамика представлений о друге и дружбе в младшем школьном возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е.Е. Мохова. – М., 2004.
4. Минаева Е.В. Формирование внутреннего плана действий у детей младшего школьного возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е.В. Минаева. – Н. Новгород, 2000.
5. Минаева Е.В. Изучение особенностей межличностного взаимодействия учащихся начальной школы в процессе групповой работы / Е.В. Минаева, Н.В. Иванова, Е.А. Дружкова // Наука и практика регионов. – 2019. – №2 (15). – С. 156–161.

Полунина Елизавета Дмитриевна
студентка

Научный руководитель

Лоренц Вероника Викторовна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Омский государственный
педагогический университет»
г. Омск, Омская область

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

Аннотация: в статье исследуются возможности формирования этнокультурной идентичности обучающегося, что является одним из актуальных социо-культурных контекстов современного образования. Автор рассматривает возможности, формы, методы и средства формирования этнокультурной компетенции обучающихся, исследует особенности обучения иностранным языкам на дошкольном этапе с позиции формирования межкультурной компетенции.

Ключевые слова: этнокультурная компетенция, дошкольный возраст, федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, ФГОС ДО, этнокультурная идентичность личности.

На сегодняшний день Российская Федерация представляет собой полиэтностнокультурное государство. На территории России проживают представители более чем 190 народов. В связи с этим в современной системе

обучения иностранным языкам все чаще говорится о важности формирования этнокультурной идентичности личности обучающегося. В условиях многополярного мира этнокультурная идентичность или этнокультурная компетенция формируется в рамках межкультурной компетенции. В качестве результатов современного образования рассматриваются такие навыки и умения, как постоянное саморазвитие и самообразование, рефлексивная деятельность, умение нестандартно мыслить, креативность мышления и, в целом, умение жить в эпоху перемен в нестабильном мире.

В условиях современной системы Российского образования есть возможность формирования этнокультурной идентичности. Она может осуществляться в том числе и в рамках Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО), который предполагает целостное и интегративное развитие гражданина, готового к выстраиванию эффективного межкультурного взаимодействия, вести диалог культур, в том числе и на иностранном языке [1].

Дошкольное образование дает хорошие возможности для формирования такой позитивной гражданской позиции, потому что обучение иностранным языкам в данном возрасте является как никогда востребованным и популярным. Наряду с этим решается и такая приоритетная задача современного общества, как воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития образованного, ответственного, творческого, толерантного по отношению к чужой и своей культурам гражданина.

Проблеме формирования этнокультурной компетенции посвящен ряд научных исследований, в которых с различных методологических позиций раскрывается ее содержание и структура в рамках поставленных учеными педагогами целей и задач. Однако, отсутствие единогласия в интерпретации дефиниции «этнокультурная компетенция», в её трактовках, а также широта и многообразие мнений относительно сущности и содержания дефиниции «этнокультурная компетенция» определяют необходимость уточнения этого понятия в рамках нашего исследования. При этом необходимо учесть, что данная дефиниция должна подвергнуться анализу нами понятийного ряда двух дефиниций: «компетенция», «этнокультурная компетенция».

Так, А.Л. Морозова в своём исследовании интерпретирует понятие этнокультурной компетенции как «признание мультикультурализма, обладание глубокими знаниями об этнических общностях и их культуре, осознание их различия» [4]. Большое внимание знаниям при определении данного понятия уделяется также и в трудах А.Б. Афанасьевой и Т.В. Поштаревой. Однако отличным в данных исследованиях является придание значения личностным качествам личности, в которых этнокультурная компетенция находит свое отражение. А.Б. Афанасьева трактует данное понятие как «интегральное свойство личности, выражающееся в совокупности представлений, знаний о родной, а также неродной этнокультурах, их месте в мировой культуре, опыте овладения этнокультурными ценностями, что проявляется в умениях, навыках, моделях поведения в моноэтнической и полиэтнической среде» [2]. Данную точку зрения разделяет и Т.В. Поштарева, которая определяет этнокультурную компетенцию как свойство личности, выражающееся в наличии совокупности объективных представлений и знаний о той или иной этнической культуре, реализующееся через умения, навыки и модели поведения, способствующие эффективному межэтническому взаимопониманию и взаимодействию» [5].

Обобщив различные подходы к определению этнокультурной компетенции, мы будем понимать под этим свойство личности, характери-

зующееся наличием определенных знаний и сформировавшегося опыта, а именно навыков и моделей поведения, которые помогают данной личности эффективно участвовать в диалоге культур.

Раннее обучение иностранным языкам является предметом изучения как отечественных, так и зарубежных ученых, таких как В.Н. Мещерякова, И.Л. Шолпо, З.Я. Футерман, М.А. Хасанова, Кэрол Рид и Диана Вэбстер. Ученые и методисты так и не сошлись в едином мнении, что следует понимать под ранним обучением иностранному языку. И.Л. Шолпо, М.А. Хасанова считают, что раннее обучение можно обсуждать только в том случае, если имеется в виду «знакомство» с иностранным языком детей дошкольного возраста, то есть раннее обучение – это обучение, в основе которого заложен интуитивно-практический подход в период от этапа рождения ребенка до его поступления в школу [6].

Вторая группа ученых полагает, что раннее обучение иностранному языку – это обучение детей младшего школьного возраста. Среди них Н.Д. Гальскова и З.Н. Никитенко, которые предлагают разделять раннее дошкольное и раннее школьное обучение [3]. Необходимо отметить при этом, что цель обучения иностранному языку как в первом, так и во втором случае заключается в формировании иноязычной коммуникативной компетенции. Благодаря данной компетенции обучающиеся приобретают способность осуществлять иноязычное межкультурное и межличностное общение с представителями культур изучаемого языка.

Для того, чтобы обучение у дошкольников проходило наиболее эффективно, важно учитывать ряд психологических характеристик, которыми обладают обучающиеся данной возрастной группы. Исходя из данных особенностей, были выведены следующие положения:

1. Дети благодаря своей непосредственности и спонтанности способны испытывать восторг, их увлекают игровые действия.
2. Для понимания дети нуждаются в определенных наглядных материалах. Абстрактное значение они могут воспринимать, начиная с определенного возраста. Ситуативные методы обучения, а также методы, ориентированные на совершение действий, имеют, в соответствии с этим, решающее значение для достижения успехов в учебе и для мотивации к учебе.
3. Дети могут концентрировать свое внимание на короткое время; как правило, хорошую детскую память следует использовать и развивать в игровой форме.

Формирование этнокультурной компетенции зачастую требует привлечения дополнительных материалов. Книга-викторина «Die Traditionen und die Kultur der Russlanddeutschen» предоставляет возможность для формирования данной компетенции и расширения кругозора ребенка, приобретения лингвострановедческих знаний. Данная книга позволит ребенку получить ответы на такие вопросы, как: кто из русских правителей позвал немцев переселиться в Россию и кем были первые немцы на Руси. Кроме того, обучающиеся также получают представление о национальных костюмах российских немцев и об их традиционной кухне. Обучающиеся также смогут расширить уже имеющиеся знания о национальных праздниках.

В рамках обучения немецкому языку как родному важно формировать и другие компоненты этнокультурной компетенции, а именно развивать эмоциональный и поведенческий компоненты.

Список литературы

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ (с изменениями на 17 февраля 2021 года) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovaniyedok.html> (дата обращения: 20.07.2021).

2. Афанасьева А.Б. Этнокультурная компетентность личности: сущность, структура, диагностика / А.Б. Афанасьева // Педагогическая диагностика [Текст]. – 2015. – №4. – С. 63–69.

3. Гальскова Н.Д. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: методическое пособие / Н.Д. Гальскова, З.Н. Никитенко. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 240 с.

4. Морозова А.Л. Педагогические условия развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов / А.Л. Морозова // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2019. – №1 (41) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-razvitiya-inoazychnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-studentov> (дата обращения: 13.07.2021).

5. Поштарева Т.В. Педагогические условия формирования этнокультурной компетентности и толерантности детей: монография / Т.В. Поштарева. – Ставрополь: СКИПКРО, 2005. – 112 с.

6. Шолпо И.Л. Как научить дошкольника говорить по-английски: учеб. пособие по методике преподавания англ. яз. для пед. вузов, колледжей и училищ по спец. «Преподаватель иностранного языка в детском саду» / И.Л. Шолпо. – СПб.: СпецЛит, 2009. – 155 с.

Таран Валерий Алексеевич

канд. пед. наук, доцент

Институт военного обучения

ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»

г. Таганрог, Ростовская область

МОДЕЛИ И МЕТОДЫ РАЗРЕШЕНИЯ ПРОТИВОРЕЧИЙ В ДИДАКТИЧЕСКИХ ЗВЕНЬЯХ ПРИ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ ИЗМЕНЕНИЯХ

***Аннотация:** предметом исследования являются методы преодоления сопротивления изменениям в дидактических звеньях и функциональных структурах образовательного учреждения в целом. В качестве исследовательской задачи автором включены проблемы и порядок разрешения противоречий при переходе объекта управления в желаемое состояние. Основное внимание уделено подходам к преодолению сопротивления изменениям и методам дидактического управления с учетом влияющих факторов. В статье рассмотрены возможности нахождения областей взаимных интересов в процессе переговоров, позволяющих найти компромиссное решение. Представлена модель механизма проведения перемен и методы разрешения противоречий в учебной практике, что позволяет определить взаимозависимость и взаимосвязь элементов управления студенческим сообществом с технологией разрешения противоречий. Автором использован факторный анализ основных групповых проблем, выявлены характерные ошибки на пути формирования делового учебного взаимодействия и обозначены показатели возникновения противоречий, что позволяет сформулировать методы их разрешения. Определены типы негативного отношения к изменениям и технические возможности дидактики при разрешении противоречий. Проведён анализ «слового поля» и предложена технологическая последовательность преодоления сопротивления изменениям в звеньях образовательного учреждения.*

Ключевые слова: учебная организация, изменения, характерные ошибки, преодоление сопротивления, разрешение противоречий.

В практике управления существуют и методы преодоления сопротивления и методы разрешения противоречий при изменениях в учебной

организации. Насколько студенты и преподаватели считают сложным и негативным воздействие изменения на личные отношения и статусы – настолько они будут противиться переменам [2]. Сложности могут возникнуть при недостаточном объеме или неточной информации, необходимой для планирования изменения и анализа будущего; когда оппоненты имеют значительные силы для встречного сопротивления; когда студенты и преподаватели не принимают участия в процессе и не испытывают чувства ответственности за осуществление реформ; когда люди сопротивляются изменениям из-за боязни проблем адаптации к новым условиям или группы явно теряют что-либо при осуществлении изменений; когда у людей возникает чувство, что ими манипулируют; когда инициаторы изменений обладают значительной силой явного и неявного принуждения. В этом случае авторитаризм и диктат распоряжений становятся весьма рискованным способом продвижения нового.

В учебной организации всё перечисленное может породить дополнительные проблемы и проводить изменения не следует, если силы сопротивления преобладают над движущими силами изменений. Они не дадут результата [6]. Потому для звена управления в учебной организации основной задачей становится разработка методов разрешения противоречий и преодоления сопротивления переменам. И если силы «за» и силы «против» управляемы, то изменения достигнут желаемой цели.

С этой целью предлагается факторная модель управления изменениями и методы разрешения противоречий. Модель и порядок разрешения противоречий в организации работают при переходе объекта управления в желаемое состояние на основании следующих факторов:

- улучшение эргономики труда и условий обучения;
- повышение мотивации студентов к участию в НИРС;
- социальное обеспечение, стипендии и предоставление общежития студентам;
- удовлетворение требований сферы труда компетенцией выпускников;
- демократичность управления, снижение конфликтности отношений;
- участие в социальных программах образовательного учреждения.

Факторные показатели позволяют учебной организации сформировать механизм разрешения противоречий в соответствии с нормативными документами; создания системы прогнозов и инновационного упреждения грядущих изменений или «предупреждение»; и, наконец, «разрешение проблем» – т.е. формирование механизма устойчивого развития студенческих коллективов и в целом образовательного учреждения.

Учёт выделенных показателей и применение предложенных этапов и методов позволит снизить остроту возникновения противоречий в организации. Таких, как: рост прогулов; рост санкций и наказаний; снижение лояльности студентов к руководству; снижение успеваемости; потеря имиджа образовательного учреждения; и другие.

Кроме того, принятые меры будут способствовать урегулированию противоречий, что будет результатом успешной реализации механизма их разрешения при системных изменениях и признаком устойчивого развития образовательного учреждения.

При разработке мероприятий по реализации перемен включают весь постоянный и переменный состав образовательного учреждения в обсуждение стратегии изменений. В процессе обсуждения, приходится искать область взаимных интересов в учебной организации, позволяющую найти

компромиссное решение в разрешении возникающих противоречий [4]. Студентам и сотрудникам в этом случае предоставляется возможность:

- принимать участие в выработке новых подходов и решений по изменению связующих ценностей в звеньях дидактики, элементов культуры учебной организации;
- критиковать существующие порядки, стандарты дидактики, определяющие существующие методы и модели организации;
- вносить свой вклад в разрешения противоречий, в развитие культуры образовательного учреждения.

В случае отсутствия соответствующей поддержки руководству необходимо:

- оценить силу культуры учебной организации, соответствие стиля руководства ожиданиям студенческого коллектива, оценить правила разрешения противоречий;
- выработать методы эффективного разрешения противоречий и ролевые модели студентов, преподавателей и сотрудников при ожидаемых изменениях;
- продемонстрировать новый подход, новый образ мышления и действий при проведении изменений в образовательном учреждении [5].

При анализе характерных ошибок на пути формирования делового учебного взаимодействия мы делаем выводы, что проводимые изменения вытеснят старые ценностные представления при условии, что будут наполнены жизнью, что в них появится лучшее, имеющее новый смысл. Если есть стратегия, чтобы целиком и полностью сконцентрироваться на новых идеях, надо прошлое оставить в прошлом.

Проблем при проведении прогрессивных перемен и факторов инноваций множество. Негативное отношение и способы преодоления противоречий при изменениях в учебной организации укладываются в три типа:

1. Эмоциональный.
2. Личный.
3. Рациональный.

Кратко причины формирования негативного отношения можно отнести и разделить на две основные группы:

- несовременность материальной базы и устарелые модели и методы дидактики;
- несоответствие стиля руководства, структуры образовательного учреждения и проводимой им стратегии.

В этих случаях организация несет неизмеримый ущерб в результате снижения учебной продуктивности, качества обучения, креативности и настроения коллектива [1].

В мировой специальной и популярной литературе предлагаются различные подходы для преодоления проблем внедрения инноваций и сопротивления переменам. Одним из оригинальных подходов к их решению интересен анализ «силового поля» [3]. Курт Левин предполагал и доказывал, что, когда предлагается изменение, одни полярные силы продвигают его, другие – препятствуют переменам. В этой модели предлагается усилить существующие и добавить новые движущие силы, одновременно ослабив существующие противодействующие. Потому необходим прогнозный анализ этих сил и возможности руководящего звена образовательного учреждения изменить соотношение между ними в пользу сил движущих.

Список литературы

1. Безверхая Л.Ф. Ролевая рефлексия личности студента в условиях различных культурно-психологических моделей формирования дидактического звена «личность – группа» / Л.Ф. Безверхая // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – №1 (74). – С. 120–121.
2. Коттер Дж. Движущая сила перемен / Дж. Коттер. – М.: Юрайт, 2009.
3. Левин К. Динамическая психология / К. Левин. – М.: Смысл, 2001.
4. Олсон М. Логика коллективных действий. Общественные блага и теория групп / М. Олсон. – М.: ФЭИ, 1995.
5. Эрроу К. Коллективный выбор и индивидуальные ценности / К. Эрроу. – М.: ГУ ВШЭ, 2004.
6. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001.

Тарасова Ольга Анатольевна

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

ОБ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ: ОБЗОР ИССЛЕДОВАНИЙ

Аннотация: в настоящее время вопросы организации экологического образования и развития экологической культуры обучающихся являются темой для дискуссий многих современных исследователей, в связи с этим автор проводит анализ мнений современных актуальных исследований по данному вопросу.

Ключевые слова: экологическое образование, экологическая культура, исследования, диссертации.

Ухудшение экологической обстановки многие ученые связывают с низким уровнем экологической культуры общества в целом. А обучающиеся общеобразовательных школ показывают низкий уровень экологических знаний, недостаточное понимание существующих экологических проблем. Они, к сожалению, не мотивированы к природоохранной деятельности. В связи с этим современной школе необходимо решить ряд важных задач – обеспечивать распространение экологических знаний, прививать деятельность по улучшению окружающей среды, привлекать учащихся к выявлению экологических проблем своего региона. Все это тесным образом связано с экологической культурой обучающихся. Понимание того, что природа является первоосновой существования человечества, свидетельствует о высоком уровне сформированности экологической культуры обучающегося.

Для нашего исследования основополагающим является понятие «экологическая культура», в связи с этим проанализируем работы ученых, посвященные обозначенной проблеме.

Отметим, что знаменитый исследователь В.И. Вернадский [2] поднял проблему экологической культуры одним из первых, разрабатывая концепцию взаимосвязи биосферы и ноосферы. Ученый предсказал, что развитие природы и человека должно строиться как процесс коэволюции, т.е. взаимовыгодного единства.

Термин «экологическая культура был определен Л.Н. Коганом – советским культурологом. Ученый отмечал, что «именно культура позволяет говорить об устойчивом развитии, как не об утопии, а реальной перспективе существования человечества на Земле» [5]. С точки зрения автора, экологическая культура – это новый тип культуры, который предполагает поиск новых, оптимальных путей взаимодействия человека и природы, не предполагающих потребительского отношения к ней.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил сделать вывод о том, что авторы рассматривают понятие «экологическая культура» в различных направлениях (таблица 1).

Таблица 1

Направления рассмотрения понятия «экологическая культура»

№	Направление	Авторы
1	Развитие экологической культуры у отдельных возрастных групп обучающихся	Н.С. Дежникова, Н.А. Рыжова, Г.И. Макеенков, И.И. Петрова, Т.А. Серебрякова, Н.А. Соколова
2	Теория и практика школьного экологического образования	С.Н. Глазачев, Э.В. Гирусов, А.Н. Захлебный, И.Д. Зверев
3	Экологизация школьных дисциплин	Н.Ф. Винокурова, Е.А. Власова, Е.Ю. Жукова, Т.Н. Ефимова, А.П. Рьженков, И.Ф. Токарева
4	Организации внеклассной работы по охране природы	А.Н. Захлебный, Б.Г. Иоганзен, К.П. Митрюшкин, В.П. Чижова
5	Формирование экологической компетенции как составной части экологической культуры	Г.М. Галиева, Г.Н. Хомяк, В.К. Назаров, С.А. Павлова

Кроме этого, мы провели анализ определений понятия «экологическая культура», которые представлены в современных исследованиях, посвященных описанной выше проблеме (таблица 2).

Таблица 2

Анализ определения понятий «экологическая культура»

№	Автор	Определение
1	З.Е. Сыдыкова [9]	это система знаний, умений, ценностей, ориентаций человека в области науки, искусства, верований, обычаев и традиций, а также активной деятельности по сохранению и улучшению окружающей среды
2	А.М. Испандиярова [4]	это часть общей культуры – совокупность гармонично развитых интеллектуальной, деятельностной, эмоционально-чувственной сфер, обеспечивающих экологически обоснованное взаимодействие человека с окружающим миром (природной и социальной средой, людьми, самим собой)
3	Г.А. Пирсандова [6]	это сложное интегративное образование, в центре которого находятся экологическое мировоззрение, практическая деятельность и поведение, способствующие устойчивому, взаимосвязанному развитию человека, общества и природы

Следует отметить, что научные исследования, посвященные формированию экологической культуры и организации экологического образования, довольно разнообразны. В диссертационных исследованиях представлены торические и практические аспекты существенного направления в образовании. Такие исследования позволяют оценить существующий практический опыт по рассматриваемой проблеме и разрабатывать различные методики и технологии формирования и развития экологической культуры обучающихся.

В 2014 г. А.Я. Хасановой [10] была защищена диссертация «Формирование экологической культуры учащихся в процессе проектной деятельности в системе дополнительного образования детей». В диссертационном исследовании, проведя теоретический анализ современных работ по рассматриваемому вопросу, автор определил критерии сформированности экологической культуры обучающихся, представил авторскую модель формирования экологической культуры обучающихся при организации их проектной деятельности. Автор отмечает, что целесообразнее всего этот процесс осуществлять в процессе дополнительного образования школьников.

В кандидатской диссертации Н.Г. Дюкиной [3] «Формирование экологической культуры школьников в процессе обучения математике» (2018) автор обращает внимание на то, что формировать экологическую культуру обучающихся возможно не только при обучении предметной области «Естественнонаучные предметы», но и при обучении математике. Исследователь обосновывает тот факт, что при обучении математике в 5–6 классах целесообразно развивать экологическую культуру обучающихся средствами структурно-логической модели. К основному средству формирования экологической культуры обучающихся Н.Г. Дюкина относит задачи с экологическим содержанием. К таким задачам исследователь относит задачи, которые содержат некоторые сведения об экологических процессах, решаемых с помощью математических методов.

В исследовании С.М. Суловой [8] «Развитие экологической культуры учащихся 9–11 классов в процессе интеграции урочной и внеурочной деятельности» (2020) доказывается, что развивать экологическую культуру обучающихся целесообразно в рамках урочной и внеурочной деятельности. По мнению автора, при этом осуществляется переход от формирования экологической культуры обучающихся ООО к ее развитию в СОО. Кроме этого, исследователь определил функции экологической культуры обучающихся 9–11 классов и уровни ее функционирования, обобщив исследования по данному вопросу, и описал компоненты экологической культуры обучающихся. С.М. Сулова теоретически обосновала и практически доказала эффективность авторской методики по развитию экологической культуры обучающихся в образовательном процессе.

На основании вышесказанного можно заметить, что экологическая культура является интегративной категорией, вбирающей в себя множество компонентов.

Список литературы

1. Александрова З.А. Практико-ориентированные задачи по математике как средство достижения обучающимися метапредметных результатов обучения [Электронный ресурс] // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: материалы Всероссийской научно-практической конференции БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики (Чебоксары, 25 июня 2021 г.). – Чебоксары: ООО Издательский дом «Среда». – С. 97–201.

2. Вернадский В.И. научная мысль как планетное явление / В.И. Вернадский. – М.: Наука, 1991. – 270 с.
3. Дюкина Н.Г. Формирование экологической культуры школьников в процессе обучения математике / Н.Г. Дюкина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_008708004/ (дата обращения: 25.07.2021).
4. Испандиярова А.М. Формирование экологической культуры у учащихся в процессе обучения (аксиологический аспект): автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.М. Испандиярова. – Шымкент, 2005. – 26 с.
5. Коган Л.Н. Личность. Культура. Общество: избр. труды 1961–1987 гг. / Л.Н. Коган; ред. Л.Н. Вишневский, Г.Е. Зборовский, В.Т. Шапоко. – Екатеринбург: ИПЦ «Маска», 2009. – 323 с.
6. Пирсандова Г.А. Педагогические условия моделирования школьного экологического образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г.А. Пирсандова. – Астана, 2007. – 24 с.
7. Сальникова В.В. Формирование экологической культуры учащихся на основе интегративно-креативного подхода в сельской малокомплектной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.В. Сальникова. – Тамбов, 2004. – 27 с.
8. Сулова С.М. Развитие экологической культуры учащихся 9–11 классов в процессе интеграции урочной и внеурочной деятельности / С.М. Сулова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://studizba.com/files/show/pdf/59674-5-avtoreferat.html> (дата обращения: 25.07.2021).
9. Сыдыкова З.Е. Формирование экологической культуры младших школьников с использованием инновационных технологий в учебно-воспитательном процессе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / З.Е. Сыдыкова. – Шымкент, 2007. – 23 с.
10. Хасанова А.Я. Формирование экологической культуры учащихся в процессе проектной деятельности в системе дополнительного образования детей / А.Я. Хасанова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://irbis.gnpbu.ru/Aref_2014/Khasanova_A_Y.pdf (дата обращения: 25.07.2021).

Фролова Татьяна Борисовна

воспитатель

МАДОУ «Д/С КВ «Радуга»

г. Югорск, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра

ОРГАНИЗАЦИЯ НЕПОСРЕДСТВЕННО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПО ОЗНАКОМЛЕНИЮ С ЯВЛЕНИЯМИ НЕЖИВОЙ ПРИРОДЫ

***Аннотация:** в статье представлен опыт работы с детьми старшего дошкольного возраста по организации непосредственно образовательной деятельности с применением эффективных форм работы. Предложен пример конспекта НОД познавательного развития по ознакомлению с явлениями в неживой природе.*

***Ключевые слова:** познавательное развитие, ТРИЗ, экспериментирование, непосредственно образовательная деятельность.*

В основе ФГОС дошкольного образования лежит важнейший дидактический принцип – правильно организованное обучение ведет за собой развитие, результат которого – успешность воспитания и образования детей в ДОУ. «Закон об образовании» предоставил педагогическим коллективам

возможность выбора образовательных программ, но, какую бы программу ни выбрал детский сад, главной особенностью организации образовательной деятельности в ДОУ на современном этапе является уход от учебной деятельности (занятий); повышение статуса игры как основного вида деятельности детей дошкольного возраста; включение в процесс эффективных форм работы с детьми: ИКТ, экспериментирования, игровых, проблемно-обучающих ситуаций в рамках интеграции образовательных областей.

В процессе организации НОД происходит не только одностороннее воздействие педагога на ребёнка, но и обратный процесс. Ребёнок должен иметь возможность максимально использовать свой собственный, уже имеющийся опыт, личностно-значимый для него, а не просто безоговорочно принимать всё, что сообщает ему педагог. В этом смысле педагог и ребёнок выступают как носители разнородного, но одинаково необходимого опыта. Основной замысел личностно-ориентированной образовательной деятельности состоит в том, чтобы раскрыть содержание индивидуального опыта ребёнка и добиться личностного усвоения этого нового содержания. При проведении НОД профессиональная позиция педагога состоит в заведомо уважительном отношении к любому высказыванию малыша по содержанию обсуждаемой темы.

Форма организации детей во время непосредственно образовательной деятельности может быть различной: малыши сидят за столами, на стульчиках, расставленных полукругом, или свободно передвигаются по групповой комнате.

Одной из форм повышения работоспособности детей во время проведения НОД, является физкультурная минутка. Физкультминутки благоприятно влияют на активизацию деятельности детей, помогают предупредить нарушение осанки.

Эффективность НОД в большей степени зависит от того, насколько эмоционально она протекает. Обучение детей раннего возраста должно носить наглядно-действенный характер. Дети старшего возраста привлекаются к организации необходимой обстановки, что способствует возникновению интереса к непосредственно образовательной деятельности.

В любой НОД выделяют три основные части, неразрывно связанные общим содержанием и методикой: организационный этап, основной этап и итог НОД (рефлексия).

В зависимости от раздела обучения, от целей НОД методика проведения каждой части непосредственно образовательной деятельности может быть различной. После проведения непосредственно образовательной деятельности педагог анализирует его результативность, освоение детьми программных задач, проводит рефлексию деятельности и намечает перспективу деятельности.

В качестве демонстрации организации непосредственно образовательной деятельности, с применением эффективных форм работы, предложен пример разработанного конспекта НОД познавательного развития для детей старшей группы по теме «Твердые вещества могут быть жидкими, а жидкие – твердыми».

Данное занятие вошло в систему образовательной деятельности кружка «Любознайка». Программа дополнительного образования ДОУ по ознакомлению дошкольников 5–7 лет с явлениями неживой природы «Любознайка» составлена с использованием методического пособия Т.В. Владимировой «Шаг в неизвестность» и направлена на

формирование у дошкольников более широких представлений о явлениях и процессах, происходящих в неживой природе и способности к исследовательской деятельности подрастающего человека.

Цель педагогической деятельности: создать образовательную среду, обеспечивающую стимулирование познавательной деятельности детей, развитие целеполагания (способности принимать и сохранять (ставить) цели и задачи деятельности, искать средства ее осуществления, добиваться получения результата) к выбранной теме НОД.

В соответствии с целью были поставлены следующие педагогические задачи: сформировать знания и обучить самостоятельному анализу детей различных агрегатных состояний веществ и условий их присутствия, посредством наглядно-действенного, наглядно-образного мышления дошкольников.

Способ решения педагогических задач:

- использование ведущей деятельности детей данного возраста – игры, музыкальное сопровождение, знаково-символических средств изучаемой информации;

- применение технологии ТРИЗ (теории решения изобретательских задач);

- при проектировании НОД учит возрастных и психологических особенностей детей: соответствие возрасту, интересам, учебно-материальная база, соблюдение санитарно-гигиенических норм.

В процессе решения задач применяются следующие методы и формы: в качестве основного метода работы использован метод ММЧ (моделирования маленькими человечками), а также применяются игровые, словесные, наглядные методы, экспериментирование и наблюдение.

Особое значение уделяется игровой мотивации, для того чтобы максимально удерживать внимание, интерес и увлеченность детей использовала сказочный сюжет, а постоянная смена видов деятельности позволила повысить качество обучения и ограничить нагрузку детей. Также уделяла внимание технике представления информации НОД, своей эмоциональности, артистичности, и перемещению детей в групповом пространстве. В результате педагогической деятельности была достигнута цель, поставленная в начале работы над НОД: создана образовательная среда, обеспечивающая стимулирование познавательной деятельности детей и достигнуто развитие целеполагания в рамках темы «Твердые вещества могут быть жидкими, а жидкие – твердыми».

Конспект непосредственно образовательной деятельности

Тема НОД: «Твердые вещества могут быть жидкими, а жидкие – твердыми».

Возрастная группа: старшая группа (5–6 лет).

Образовательная область: познавательное развитие.

Цель НОД: Показать детям, что твердые вещества могут быть жидким, а жидкие – твердыми. Систематизировать знания об агрегатных состояниях веществ.

Задачи НОД:

Образовательные:

- формировать знания детей о том, что под влиянием определенных условий (температуры) твердые вещества могут быть жидкими, а жидкие вещества могут быть твердыми;

- закреплять представления детей об агрегатных состояниях веществ;

- обучать умению сравнивать и анализировать свойства веществ.

Развивающие:

- развивать познавательную активность;
- развивать внимание, память, логическое мышление, связную речь;
- развивать интерес к проведению опытов и экспериментов;
- развивать умение схематично изображать природные явления при помощи метода ММЧ (метода маленьких человечков).

Воспитательные:

- воспитывать самостоятельность, усидчивость, интерес к предмету.

Тип НОД: формирование новых знаний.

Форма организации: фронтальная, индивидуальная.

Интеграция областей: познавательное развитие, речевое развитие, социально – коммуникативное развитие, физическое развитие.

Предварительная работа: наблюдения и экспериментирования с водой (нагревание воды, замерзание), беседа о правилах поведения детей во время нагревания веществ над спиртовкой, чтение научно-популярной литературы и рассматривание иллюстраций о нашей планете Земля.

Оборудование: компьютер, проектор, интерактивная доска, спиртовка, держатель для пробирок, пробирки, сахарный песок, коллекция камней, наборы «маленьких человечков» для составления моделей.

Ход НОД.

I. Организационный этап.

Звучит песня «Где водятся волшебники?» (автор Ю. Энтин, композитор М. Минков)

Дети садятся на ковер.

Воспитатель:

- Ребята скажите, про кого звучит песня?
- А, а вы верите в волшебников? (*Да. Нет.*)
- А вы знаете, кто такой волшебник? (*Волшебник – это тот, кто умеет совершать чудеса.*)
- Скажите, а вы хотите научиться совершать чудеса? (*Ответы детей.*)
- А давайте мы с вами сегодня ненадолго превратимся в волшебников.

Дети встают. Игра: «Топни, хлопни, обернись».

Воспитатель:

- Топни, хлопни, обернись и в волшебников превратись.
 - А совершать чудеса мы будем в «Лаборатории чудес».
- С заранее подготовленного стола убирается накидка, на столе спиртовка, пробирки и т. д.*

II. Основной этап.

Дети садятся на стульчики вокруг стола.

I. Игра «Кто кем (чем) будет?».

Воспитатель:

- В «Лаборатории чудес» нам будет помогать, на мой взгляд, самая лучшая в мире волшебница – Природа.
- Давайте с вами вспомним, какие чудеса может совершать природа.
- Кем или чем будет яйцо? (*Птенцом, крокодилом, черепахой, змеей.*)
- Икринка (*Лягушкой, рыбой.*)
- Березовая почка (*Листиком.*)
- Мальчик (*Мужчиной.*)
- Телёнок (*Коровой или быком.*)
- Магма.

- А вы знаете, что это такое? (*Ответы детей*).
- А хотите узнать? (*Ответы детей*).
- Давайте посмотрим на наш волшебный экран.

2. Рассказ и просмотр фильма о магме.

Просмотр видео на интерактивной доске.

- Ребята, на какой планете мы с вами живем? (*Земля*).

Внутри наша планета очень горячая. Жар расплавляет горные породы, и они находятся там в жидком состоянии. Этот жидкий камень заключен в огромный подземный пакет. Жидкий камень называется магмой. Когда происходит извержение вулкана, магма вырывается наружу. На поверхности Земли магма остывает (ведь здесь нет такой горячей температуры, как внутри нашей планеты) и превращается в твердые камни, из которых состоят горы.

Раздать коллекцию камней.

- Можем ли мы сказать, что магма и камни – это одно и то же вещество?

(Да, магма и камни – это одно и то же вещество).

- Скажем точнее – это два состояния одного и того же вещества. Жидкое – магма, твердое – камень.

Работа детей с интерактивной доской.

- Что происходит с жидкими МЧ (маленькими человечками) внутри Земли?

(Внутри Земли МЧ (маленьким человечкам) жарко, они отодвигаются друг от друга).

- Что происходит с маленькими человечками на поверхности Земли?

(Когда магма попадает на поверхность Земли маленькие человечки остывают и из человечков жидкого вещества превращаются в человечков твердого вещества).

- Покажите, что происходит с маленькими человечками на «волшебном экране».



- Ребята, можно ли сказать, что природа и здесь совершила чудо? (*Ответы детей*).

3. Опыт с сахаром.

- А сейчас давайте сами совершим чудеса.

- Посмотрите, что у меня в руках? (*Сахар*).

Показать детям сахар.

- Кем или чем сахар был в прошлом? (*Сахарный тростник, сахарная свекла*).

- Мои юные «волшебники» скажите, а во что у нас может превратиться сахар? (*Ответы детей*).

- В каком состоянии сахар? (*В твердом*).

- Из каких маленьких человечков состоит сахар? (*Из маленьких человечков твердого вещества*).

- Сахар имеет точную форму? (*Да*).

- А может ли сахар быть жидким? (*Ответы детей*).

- Ребята, а сахар тает при комнатной температуре? (*Нет*).
- Давайте с вами проверим, что произойдет с сахаром, если его нагреть.

Правила безопасности при работе со спиртовкой.

– Вот у меня спиртовка в пробирку положим сахар и поднесем к огню и начнем сахар в пробирке нагревать.

– Что произошло с сахаром? (*Он растаял, стал жидким, стал темным*).

– Сейчас сахар мы оставим пока остывать, а когда остынет, посмотрим, что с ним произойдет.

Перелить расплавленный сахар (сироп) на тарелочку.

Физкультминутка «Маленькие человечки».

Немного поиграем. «Топни, хлопни, обернись и в маленьких человечков превратись».

Называются твердые, жидкие и газообразные вещества, дети с помощью движений показывают, как в разных веществах ведут себя «маленькие человечки»: магма, камень, сок, бумага, бульон, пар, облако, железо, соль вода, лед.

4. Индивидуальная работа детей с моделями маленьких человечков.

– Давайте посмотрим, что произошло с нашим сахаром (*Он стал твердым*).

– Что происходит с маленькими человечками при нагревании сахара? (*Маленьким человечкам жарко, они отодвигаются друг от друга*).

– Покажите с помощью моделей маленьких человечков у себя на столе.



– Что произошло с маленькими человечками после остывания?

(*Когда сахар остыл, маленькие человечки из человечков жидкого вещества превращаются в человечков твердого вещества*).

– Покажите с помощью моделей маленьких человечков.



– А теперь делаем вывод. Что станет с твердыми веществами, если их нагреть?

(*Они станут жидкими*).

III. Итог занятия. Рефлексия.

Воспитатель:

– А теперь делаем вывод. Что станет с твердыми веществами, если их нагреть? (*Они станут жидкими*).

– Что станет с жидкими веществами, если их охладить? (*Они станут твердыми*).

– Какие вещества могут переходить из твердого состояния в жидкое и наоборот? (*Сахар, лед, камень*).

Звучит песня «Где водятся волшебники?» (автор Ю. Энтин, композитор М. Минков).

Работа детей с интерактивной доской.

– Если вам понравилось быть волшебниками и совершать чудеса в нашей «Лаборатории чудес», подарите волшебникам, изображенным на экране, по воздушному шару.

– Топни, хлопни, обернись и в ребятишек превратись.

– Спасибо за работу!

Таким образом, содержание данной НОД учитывает основные задачи развития образования и стратегию дошкольного учреждения. Направлено на решение образовательно-воспитательных задач с учетом психологических особенностей детей. В результате педагогической деятельности с применением эффективных форм работы, таких как ИКТ, экспериментирование, игровые методы, проблемно-обучающие ситуации, дети эффективно освоили новые знания о явлениях, происходящих в неживой природе.

Список литературы

1. Владимирова Т.В. Шаг в неизвестность: методика ознакомления дошкольников с явлениями неживой природы [Текст] / Т.В. Владимирова; под ред. И.Я. Гуткович, МДОУ «Центр развития ребенка» – детский сад №178 «Облачко»; Ульяновский педагогический колледж №1; кафедра педагогических технологий. – Ульяновск, 2001. – 107 с.

2. Владимирова Т.В. Сборник дидактических игр по ознакомлению дошкольников среднего и старшего возраста с явлениями неживой природы [Текст]: методическое пособие / под ред. Т.А. Сидорчук. – Ульяновск, 2002. – 97 с.

3. Сидорчук Т.А. К вопросу об использовании элементов ТРИЗ в работе с детьми дошкольного возраста [Текст]. – Ульяновск: Ульяновское обл. отд. Педагогического общества РСФСР, 1990. – 56 с.

4. Сидорчук Т. А. Формирование навыков мышления, воображения и речи дошкольников средствами ОТСМ – ТРИЗ [Текст]: методическое пособие для воспитателей дошкольных учреждений и студентов педагогических колледжей и вузов / Т.А. Сидорчук, А.В. Корзун. – Ульяновск, 2002. – 96 с.

Чегодаева Лариса Ивановна

заместитель директора, учитель

МАОУ «Школа № 84»

г. Нижний Новгород, Нижегородская область

РАЗВИТИЕ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: в статье рассматриваются особенности работы по развитию устной речи младших школьников в процессе театральной деятельности, описаны основные этапы работы над постановкой спектакля. В качестве примера приводится работа над театрализацией сказки А.М. Горького «Самовар».

Ключевые слова: развитие речи, театральная деятельность, драматизация, этапы театрализации, младшие школьники, сказка А.М. Горького «Самовар».

Повышение уровня речевого развития детей, обусловленного требованиями современного общества, требует соответствующих подходов и технологий, среди которых свою актуальность доказала театральная деятельность, организуемая педагогом.

Еще Я.А. Коменский отмечал необходимость организации театральных представлений во всех классах хорошо организованной школы, позволяющих подготовить детей к тому, чтобы «благопристойно выполнять всякую роль и во всём вести себя непринужденно». Он относил подобные драматические представления к эффективным педагогическим средствам, когда «кратким и приятным путем приучаются наблюдать в вещах различные стороны, сразу отвечать на различные вопросы, искусно владеть мимикой, держать лицо, руки и все тело сообразно с обстановкой, управлять своим голосом, изменять его» [5]. Таким образом, великий ученый-гуманист связывал школьную театральную деятельность как с развитием личности и социализацией ребенка, так и с развитием его речи, прежде всего устной.

В России уже в XIX – начале XX веков рассматривались возможности использования сценического искусства в школе, в том числе в работах Н.Н. Бахтина, который обосновал значительное влияние театральной деятельности в школе на развитие личности детей, воспитание многих ценностных качеств личности, их речи.

Кроме того, театральная деятельность в начальных классах, как отмечают исследователи [3; 4; 6], имеющая в своей основе игровое начало, является чрезвычайно привлекательной для учащихся, соответствует их возрастным особенностям, способствует постепенному и в достаточной степени естественному переходу от спонтанной речи к речи организованной и подготовленной, но не теряющей своей диалогичности и ситуативности. В современной начальной школе театральная деятельность учащихся может вырастать из различных видов драматизации.

Знакомство с программами для начальной школы, в основе которых лежит театральная деятельность, в том числе «Маленькая страна» С.В. Ригиной [8], «Риторика + театр» С.М. Машевской [6], «Театр» И.А. Генераловой [2], а также собственный многолетний опыт организации школьных театральных представлений показывает, что при подготовке к ним возникает необходимость в четком выделении этапов этой деятельности.

Первый этап – это выбор педагогом (а в дальнейшем – совместно с учащимися) того литературного произведения, на основе которого будет ставиться спектакль. Здесь необходим, как отмечает С.М. Машевская, «режиссерский анализ» [6, с. 23] текста, позволяющий четко определить необходимость переконструирования произведения; актерские задачи, которые будут в дальнейшем восприняты и приняты детьми как собственные; изобразительно-выразительные средства, позволяющие создавать тот или иной образ; оформление спектакля. На этом же этапе определяется степень помощи родителей, продумывается, на какие группы будут распределены дети при подготовке к спектаклю. Так, если ролей намного меньше, чем в классе детей, желающих участвовать в представлении в качестве актеров, то можно предусмотреть два актерских состава, каждый из которых непременно будет задействован.

Второй этап – знакомство детей с литературным произведением, его читательский анализ и переконструирование текста, если это необходимо. На этом этапе уже могут быть включены различные виды драматизации, например, «живые картины», работа над изобразительно-выразительными средствами устной речи, которые необходимы для постановки

данного спектакля. На этом этапе происходит распределение ролей, определение художников, декораторов, костюмеров.

Третий этап – один из самых важных и ответственных. Именно здесь идет работа над разучиванием ролей, разыгрывание отдельных эпизодов и объединение их в целое, что требует от детей ответственного отношения к собственной устной речи, овладения своим голосом и телом, умения использовать для создания образа и передачи его характера такие средства выразительности, как тон, темп, сила голоса, тембр, такие невербальные средства, как жесты, мимика, поза, движения тела и т. п.

Четвертый этап – это репетиции спектакля в целом, подготовка оформления спектакля.

Пятый этап – самый важный и самый радостный для учащихся, это предьявление спектакля зрителям, его премьерный показ.

Таким образом, как отмечает, вслед за Н.Н. Бахтиным, С.В. Ригина, «участие детей в творческом процессе воплощения пьесы на всех его этапах имеет большой воспитательный смысл» [8].

Проиллюстрируем наш подход примером работы с театрализацией сказки А.М. Горького «Самовар». Данное произведение включено в учебник «Литературное чтение» для 3 класса (Е.И. Матвеева). Кроме того, эта сказка, написанная нашим земляком и поставленная в период подготовки к 800-летию Нижнего Новгорода, как и другие произведения, входящие в круг литературного краеведения [7], способствовала воспитанию чувства привязанности к своей малой родине, гордости за нее, за своих земляков. Очень важен был и жанр произведения, поскольку именно сказка [9] оказывает особое педагогическое воздействие на развитие личности ребенка, его нравственное воспитание, на формирование у него коммуникативно-речевых умений.

Таким образом, участие детей в театральной деятельности способствует развитию различных сторон их речи: совершенствует звуковую культуру их речи, и прежде всего ее просодическую сторону; значительно обогащает и активизирует словарь детей, способствует включению в нее авторских слов; постепенно исчезает страх перед публичным выступлением; формируются умения слышать, понимать партнера по общению.

Список литературы

1. В помощь семье и школе: Дет. сады. Игрушки. Дет. театр. Пед. музеи. Волшеб. Фонарь / сост. Н.Н. Бахтин, Е.С. Дедюлина, М.В. Новорусский [и др.]. – М.: «Польза» В. Антик и К°, 1911. – 240 с.
2. Генералова И.А. Интегративный предмет «Театр», или Воспитание искусством / И.А. Генералова. – М., 1997.
3. Доронова Т.Н. Развитие детей в театрализованной деятельности / Т.Н. Доронова. – М.: Просвещение, 1998.
4. Колесова О.В. Драматизация как средство формирования функциональной читательской грамотности младших школьников / О.В. Колесова, С.К. Тивикова, О.А. Зимина // Школьные технологии. – 2019. – №3. – С. 71–77.
5. Коменский Я.А. Законы хорошо организованной школы / Я.А. Коменский // Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. Т. 1. – М.: Просвещение, 1982.
6. Машевская С.М. Театральная деятельность как средство обучения риторике дошкольников и младших школьников / С.М. Машевская // Начальная школа плюс До и После. – 2010. – №4. – С. 22–26.
7. Одегова В.Ф. Особенности формирования читательской компетентности на основе литературного краеведения // Нижегородское образование. – 2016. – №3. – С. 76–84.

8. Организация внеурочной деятельности младших школьников: сборник программ / авт.-сост. С.К. Тивикова. – М.: ООО «Русское слово – учебник», 2013. – 128 с.

9. Тивикова С.К. Развитие речи младших школьников средствами народно-поэтического языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.К. Тивикова. – Н. Новгород, 1993. – 18 с.

10. Тивикова С.К. УТРО. Развитие речевого поведения младших школьников: программа внеурочной деятельности для начальной школы / С.К. Тивикова. – Н. Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2015. – 40 с.

Чистякова Елена Николаевна
педагог-организатор
Рязанов Сергей Владимирович
воспитатель

ФГКОУ «Екатеринбургское суворовское военное училище»
Министерства обороны Российской Федерации
г. Екатеринбург, Свердловская область

АРТ-ТЕРАПИЯ КАК ОДИН ИЗ ЭФФЕКТИВНЫХ МЕТОДОВ КОРРЕКЦИИ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

***Аннотация:** авторами статьи рассматриваются аспекты влияния арт-терапии на гармонизацию личности, возможности арт-терапевтических занятий для развития креативного мышления и творческих способностей обучающихся.*

***Ключевые слова:** арт-терапия, саморегуляция, креативное мышление, самоактуализация, изотерапия, имаготерапия, фолк-терапия.*

Современные реалии жизни диктуют обязательным условием педагогической деятельности личностное развитие обучающегося. Каждый индивид должен соответствовать требованиям времени: быть целеустремленным, активным, уверенным в себе, открытым всему новому, иметь нестандартный подход к делу, быть креативным. Развитие личности напрямую взаимосвязано с творчеством во всех его проявлениях, так как именно творчество способствует личностному росту индивида, обладает способностью решения личностных, эмоциональных и поведенческих проблем.

Один из эффективных методов развития и коррекции личности обучающегося – арт-терапия. Решение и проработка проблем индивида посредством творческой деятельности является наиболее экологичным методом. Применение его в педагогической практике способствует самовыражению потенциала обучающегося, оптимизации его эмоциональной сферы.

Арт-терапевтические занятия – достаточно эффективная форма работы, позволяющая объединить обучающихся с различной проблематикой в едином творческом пространстве, являются наиболее доступной и эффективной формой групповой работы.

Целью арт-терапевтических занятий является содействие гармонизации личности обучающегося, имеющего такие проблемы, как повышенный уровень тревожности, нарушение сферы общения, агрессивность, низкий уровень креативности через раскрытие его творческого потенциала.

Арт-терапевтические занятия позволяют решать следующие педагогические задачи:

Развивающие. Развиваются творческие способности обучающегося, приобретает опыт новых форм деятельности, что в совокупности способствует саморегуляции чувств и поведения, личностному росту обучающегося.

Воспитательные. Взаимодействие в группе на принципах доброжелательности, доверия между детьми, между детьми и взрослыми, что способствует развитию нравственных качеств личности, этических и моральных норм поведения. Таким образом, осуществляется более глубокое понимание обучающимся себя, своего внутреннего мира (мыслей, чувств, желаний).

Коррекционные. Достаточно успешно корректируется деформированный образ «Я», предполагающий исчезновение неадекватных форм поведения, развитие навыков общения и эффективного взаимодействия.

Психотерапевтические. Речь идет о «лечебном» эффекте арт-технологий, благодаря которым в процессе творческой деятельности обучающихся создается благоприятная комфортная психологическая атмосфера – атмосфера психологической защищенности, радости, успеха.

Диагностические. Арт-терапия позволяет получить сведения о развитии и индивидуальных особенностях ребенка (через изучение его интересов, ценностей, личностных качеств и др.) корректным способом через наблюдение в самостоятельной творческой деятельности обучающегося, в которой проявляется характер межличностных отношений, реальное положение каждого обучающегося в группе.

А.И. Копытин «выделил следующие преимущества арт-терапии перед другими формами психотерапевтической работы: арт-терапия не требует от человека каких-либо способностей к изобразительной деятельности или художественных навыков; она является средством преимущественно невербального общения. Это делает ее особенно ценной для тех, кто затрудняется в словесном описании своих переживаний; изобразительная деятельность является мощным средством раскрепощения и сближения людей. Это особенно ценно в ситуациях взаимного отчуждения, при затруднении в налаживании контактов; продукты творчества способны рассказать о настроениях и мыслях человека, что позволяет использовать их в рамках психологической диагностики; арт-терапия является средством свободного самовыражения, предполагает атмосферу доверия, терпимости и внимания к внутреннему миру человека; арт-терапевтическая работа в большинстве случаев вызывает у людей положительные эмоции, помогает сформировать более активную творческую жизненную позицию; арт-терапия основана на мобилизации творческого потенциала человека, внутренних механизмов саморегуляции и исцеления. Она отвечает фундаментальной потребности в самоактуализации – раскрытии широкого спектра возможностей человека и утверждения им своего индивидуально неповторимого способа бытия в мире» [3].

Арт-терапевтические занятия дают огромные возможности для развития креативного мышления и творческих способностей обучающихся. Это подтверждается мнениями ученых. Психолог В.Н. Дружинин считает, что «креативность является свойством, которое актуализируется

лишь тогда, когда это позволяет окружающая среда. Для формирования креативности необходимы следующие условия: отсутствие образца регламентированного поведения; наличие позитивного образца творческого поведения (в первую очередь на развитие способности влияет общение детей с взрослыми людьми, обладающими развитыми креативными способностями); создание условий для подражания творческому поведению; социальное подкрепление творческого поведения [2].

Дж. Гилфорд выделил следующие способы стимуляции творческой активности: «обеспечение благоприятной атмосферы (доброжелательность со стороны взрослого, его отказ от выставления оценок и критики в адрес ребенка способствует свободному проявлению дивергентного мышления; обогащение окружающей среды самыми разнообразными новыми для ребенка предметами и стимулами с целью развития его любознательности; поощрение высказывания оригинальных идей); обеспечение возможностей для упражнения и практики; широкое использование вопросов дивергентного характера; использование личного примера творческого подхода к решению проблем; предоставление детям возможности активно задавать вопросы» [1].

Эффективны арт-методы и при работе с подростками. Это связано со слабым развитием у них рефлексивного «Я», что вызывает у подростка сложности в изложении словами происходящего с ним. Использование в практике богатого ресурса арт-технологий также будет способствовать изменению, улучшению негативной «Я-концепции» подростка.

Занятия арт-терапии является доступной и эффективной формой групповой работы в условиях образовательной организации не требует значительных материальных затрат. Спектр показаний для арт-терапевтической работы в системе образования достаточно широк: развитие творческих способностей и креативности, трудности эмоционального развития, тревожность, страхи, стрессы, депрессия, переживание эмоционального отвержения, негативная «Я-концепция», неадекватное поведение, нарушения отношений с близкими людьми, конфликты, агрессивность, враждебность к окружающим.

На занятиях возможно использование следующих техник арт-терапевтической работы: *изотерапия* (рисование красками, цветными карандашами, монотипия; лепка из соленого теста, пластилина; аппликация, макетирование, коллаж и пр.); *сказкотерапия* (сочинение и проигрывание сказок); *музыкотерапия* (прослушивание различной музыки, использование релаксационной музыки на каждом занятии); *имаготерапия* (проигрывание историй с использованием наручных кукол, фигурок, изготовленных самостоятельно); *фолк-терапия* (фольклоротерапия) изготовление русских народных кукол: тряпичных и лыковых, участие в народных праздниках.

Использование данных техник способствует повышению уровня креативности, осознанности ценности собственной личности, формированию позитивного отношения к себе и к окружающим, повышению уверенности в себе и в собственные силы, снижению психоэмоционального напряжения (уровень тревожности, агрессивности), формированию умения эффективно общаться с окружающими.

Список литературы

1. Гатанов Ю.Б. Курс развития творческого мышления (по методике Дж. Гилфорда и Дж. Рензулли). Первый год обучения (для детей 6–10 лет) / Ю.Б. Гатанов. – СПб.: ГП «Иматон», 1996. – 84 с.
2. Дружинин В.Н. Экспериментальное наследование формирующего влияния микро-среды на креативность [Текст] / В.Н. Дружинин, Н.В. Хазратова // Психологический журнал. – 1994. – №4. – С. 28–36.
3. Копытин А.И. Арт-терапия детей и подростков / А.И. Копытин, Е.Е. Свистовская. – М.: Когито-центр, 2007. – 197 с.
4. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий / Л.Д. Лебедева. – СПб.: Речь, 2003. – 256 с. (Серия: Психологический практикум).
5. Лагуткина Т.А. Рабочая программа по внеурочной деятельности «Цветной мир» / Т.А. Лагуткина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/rabochaya-programma-po-vneurochnoy-deyatelnosti-cvetnoy-mir-1562460.html> (дата обращения: 26.07.2021).

Эхаева Раиса Могдановна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»

г. Грозный, Чеченская Республика

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СЕМЬИ

Аннотация: в статье отмечено повышение роли воспитания в семье, которое пришло на смену приоритету общественного воспитания. Сделан анализ понятий «воспитание» и «потенциал», на основе которых дано определение воспитательного потенциала семьи. Раскрывая особенности воспитательного потенциала семьи, акцентируется внимание на обязательность их учета при организации работы родительских университетов.

Ключевые слова: семья, потенциал, воспитательный потенциал.

Семья как социальный институт существует не одно тысячелетия, без нее нет ни одной страны, ни одной нации. Можно сказать, что семья – основа любого общества. Такая высокая роль семьи обусловлена тем, что именно в семье происходит воспитание детей, обеспечивается физическое развитие, передаются духовно-нравственные ценности нации и общества.

Успешное воспитание подрастающего поколения очень важно для государства, поэтому все больше оказывается политической и экономической поддержки семье. Политическая поддержка заключается в принятии многочисленных Программ и подзаконных актов, например, Концепция федеральных государственных стандартов, Концепция государственной семейной политики в РФ на период до 2025 г., федеральный проект «Крепкая семья» и т. д. Экономическая поддержка обеспечивается законодательно установленными льготами для семей, воспитывающих детей: материнский капитал, бесплатное питание учащихся младших классов, пособия и дополнительные выплаты. Это знаменательные события, так как долгие годы в приоритете было общественное воспитание, и только сейчас семейное воспитание оценивается как значимая сила в обществе.

Не сложно заметить, что взаимоотношения в семье, получаемые позитивные эмоции от общения с близкими людьми предопределяют характер

ребенка, его отношение к жизни и обществу. При этом по мере взросления ребенка семья не утрачивает своего значения, она по-прежнему нужна и подросткам, и юношеству, и взрослым. Меняются задачи семьи, формы и методы взаимодействия.

В чем же воспитательный потенциал семьи? Для ответа на этот вопрос необходимо разобраться с сущностью термина «воспитание».

А сущностная основа «воспитания» очень сложная, возможно, поэтому ему нет аналогов в английском языке. Так А.С. Данилова утверждает, что «воспитание» в английском языке означает интеграцию 5 терминов: формирование хороших манер, забота о детях, инструктирование, семейное воспитание, развитие интеллекта в школе [2].

Но и в русском языке среди ученых нет единства по данному вопросу. Анализы научной литературы показали, что воспитание понимается как:

- духовно-практическая деятельность родителей (Е.И. Сермяжко);
- система эмоционального отношения к ребенку (С.Н. Куровская);
- способность к воспитанию с учетом имеющихся ресурсов в семье (О.В. Кучмарева);
- степень развития возможностей семьи в становлении личности ребенка (Т.К. Ким);
- это разнообразные возможности: внутренние, объективные и субъективные (А.В. Петровский);
- способности семьи воспитывать, развивать и социализировать ребенка (Р.В. Овчарова).

Для формирования собственной позиции обратимся к родовому понятию «потенциал». Отметим, что этот термин активно используется учеными различных наук: философии, психологии, экономики, культурологи и, конечно, педагогики. В связи с большим интересом к «потенциалу» какого-либо объекта, системы, материи сущностное содержание понимается учеными по-разному: и как способности, и как возможности, и как ресурсы. Мы солидарны с мнением В.А. Митраховича, что ни один из используемых терминов не отражает сущности потенциала [3]. Поэтому следует их интегрировать.

В таком случае, мы будем понимать под потенциалом совокупность внешних возможностей и имеющихся способностей и ресурсов личности. А *воспитательный потенциал семьи* как совокупность возможностей внешней среды, способностей родителей и имеющихся у них ресурсов, которая направлена на формирование, становление и развитие ребенка.

Особенности воспитательного потенциала семьи заключаются в двухуровневой системе реализованного и нереализованного потенциала. Реализованный потенциал – это то, что делает семье, что знает, умеет и осуществляет в воспитании своих детей. Нереализованный потенциал – это знания, представления и мотивации к выбору правильных решений в будничных жизненных ситуациях с детьми.

Очень важно отметить, что развивать воспитательный потенциал можно именно на уровне нереализованного потенциала, т.е. знания и умения должны получаться с опережением того возраста, в котором находятся дети. В таком случае актуальными становятся родительские университеты, обмен опытом, консультации со специалистами. Не случайно о такой необходимости говорил наш Президент В.В. Путин, дав поручению Минпросвещения, Минобрнауки, Минфину и СПЧ к 1 августа изучить возможности создания сети [4].

Такая большая работа должна вестись с учетом особенностей воспитательного потенциала семьи, которые мы видим в следующем:

1. Основа воспитания – любовь, нежность и забота членов семьи друг о друге, иными словами – наличие эмоциональной связи.

2. Длительность влияния семьи на своих детей (в некоторых случаях всю жизнь).

3. Усвоенная в детстве информация от членов семьи оказывает влияние всю жизнь.

4. Для того, чтобы быть примером для своих детей, родителям нужно постоянно работать над своим поведением, совершенствовать свои компетенции.

5. Влияния оказывают все члены семьи, что детерминирует их повышенную ответственность за сказанное, сделанное, показанное, рекомендованное и т. п.

6. Разнонаправленность влияния на детей: физическое, трудовое, моральное, этическое, экологическое, интеллектуальное, моральное, патриотическое и др. виды развития.

7. Предопределение выбора профессии [1].

Подводя итог нашей статье, отметим, что для повышения потенциала семьи нужна индивидуальная работа с каждой семьей, так как воспитательный потенциал у них разный. Поэтому работа родительских университетов должна начинаться с диагностики сильных и слабых сторон каждой семье, а затем (наверное, с помощью тьютора) составлять программу развития каждого родителя.

Это огромная работа, но она очень необходима нашему обществу. И мы выражаем надежду, что найдутся спонсоры и будет оказана государственная поддержка продуктивной работе родительских университетов.

Список литературы

1. Булгаков А.В. Основы психологии семьи и семейного консультирования / А.В. Булгаков, И.В. Сыромятников. – М.: Академия, 2008. – 204 с.

2. Данилова А.С. Организация воспитания в частных школах-пансионатах Великобритании / А.С. Данилова. – Ульяновск: МДЦ, 2010. – 114 с.

3. Митрахович В.А. Потенциал как педагогическая категория / В.А. Митрахович // Известия Волгоградского государственного педагогического университета ВГПУ. – 2008. – №9. – С. 16–20.

4. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://tass.ru/obschestvo/10593753>

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Артеменко Надежда Анатольевна
канд. пед. наук, доцент, преподаватель
ФГБОУ ВО «Государственный морской
университет им. адмирала Ф.Ф. Ушакова»
г. Новороссийск, Краснодарский край

Бабич Алексей Григорьевич
заместитель директора
ООО «ИО проект»
г. Новороссийск, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-99292

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕРЕВОЗОК И УПРАВЛЕНИЕ НА ТРАНСПОРТЕ»

Аннотация: в статье представлен практический опыт организации производственной практики студентов Транспортного колледжа при ГМУ им. адмирала Ф.Ф. Ушакова в рамках профессионального модуля ПМ.03 «Организация транспортно-логистической деятельности». Обозначены наиболее проблемные моменты при прохождении практики, а именно расчет объема наливного груза, оформление необходимой документации.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, производственная практика, организация перевозок и управление на транспорте, наливные грузы, методика определения объема наливного груза.

В процессе модернизации системы образования вопросы развития среднего профессионального образования (далее по тексту – СПО) занимают очень важное место. Сегодня мы все понимаем ту роль, которую играет в современных условиях СПО.

Это означает, что подготовка специалистов среднего звена во многом определяет темпы экономического роста страны. На основе анализа перспективных направлений развития экономики Краснодарского края в целом и г. Новороссийска в частности мы можем сделать вывод о востребованности специалистов в области организации перевозок и управления на транспорте. Специалистов по данной специальности (23.02.01) готовит в том числе и Транспортный колледж при Государственном морском университете имени адмирала Ф.Ф. Ушакова.

За весь период обучения студенты проходят несколько видов практик: «Организация перевозочного процесса (по видам транспорта)» – в рамках профессионального модуля ПМ.01; «Организация сервисного обслуживания на транспорте (по видам транспорта)» – в рамках профессионального модуля ПМ.02; «Организация транспортно-логистической деятельности

(по видам транспорта)» – в рамках профессионального модуля ПМ.03; «Выполнение работ по одной или нескольким профессиям рабочих, должностям служащих» – в рамках профессионального модуля ПМ.04; преддипломная практика.

Формат статьи не позволяет рассмотреть специфику и особенности организации абсолютно всех видов практик, поэтому мы рассмотрим особенности организации практики в рамках модуля ПМ.03. Эту практику студенты проходят на 3 курсе. То есть студенты овладели целым рядом профессионально значимых компетенций, и им предстоит автоматизировать уже имеющиеся навыки и сформировать умения, касающиеся организации собственной деятельности, выбора типовых методов и способов выполнения профессиональных задач, оценки их эффективности и качества. Студентам предстоит научиться выполнять операции по осуществлению перевозочного процесса с применением современных информационных технологий управления перевозками, организовывать работу персонала по обеспечению безопасности перевозок и выбору оптимальных решений при работах в условиях нестандартных и аварийных ситуаций, обеспечивать безопасность движения и решать профессиональные задачи посредством применения нормативно-правовых документов, обеспечивать осуществление процесса управления перевозками на основе логистической концепции и организовывать рациональную переработку грузов.

Многолетнее руководство практикой по модулю ПМ.03 позволяет нам сделать ряд выводов о том, какие моменты в формировании профессионально значимых умений вызывают у студентов наибольшее затруднение.

Так, при работе с наливными грузами нужно учитывать не только специфику собственно наливных грузов, но и условия транспортировки. К наливным грузам относятся те продукты, которые не могут быть перемещены из одного места хранения к другому или месту переработки кроме как наливом.

Студентам необходимо усвоить, что в силу физико-химических показателей и свойств (легковоспламеняемость, летучесть, способность замерзать, расширяться при нагревании и т. д.) приходится применять особые методы по обращению с данной категорией грузов. Кроме того, необходимо учитывать высокую рыночную стоимость определённых категорий грузов, в данном случае наливных, например, нефтепродукты или масла растительные, различные химические жидкие соединения. Также необходимо осуществлять учёт количества груза и соответственно контролировать сохранность качества, что непосредственно связано между собой при проведении транспортировки рассматриваемой категории грузов. В конечном итоге все факторы, собранные воедино, обеспечивают экономическую выгоду и рентабельность мероприятия по транспортировке и переработке наливных грузов в конечной точке их доставки.

Далее необходимо обратить внимание будущих специалистов на то, что несмотря на широкий спектр транспортировки и хранения наливных грузов, все процессы имеют под собой одно фундаментальное понятие – *объём* [1, с. 44]. Зная объём, получим массу. Все процедуры, проводимые в процессе перевалки, при хранении и переработке, опираются на определение объёма груза и лишь после этого вычисляется масса. Это обусловлено тем, что не всегда существует возможность прямого взвешивания груза, но зная объём, плотность и температуру груза, всегда можно с достаточной высокой точностью рассчитать и массу.

Одно из самых важных заданий, которое студенты выполняют во время практики – это определение объема наливного груза. Какими способами можно определить объём? Сам принцип измерения состоит в том, что необходимо знать высоту жидкости в сосуде или пустоту (на практике чаще меряют пустоту – расстояние между точкой вливания и верхней точкой сосуда с жидкостью, находящейся в грузовом помещении – это обеспечивает меньшую погрешность при измерении). Все ёмкости, участвующие в технологических процессах обязаны (и это очень важный момент) иметь индивидуальные калибровочные таблицы. Принцип калибровочной таблицы состоит в том, что, применяя её на практике, мы знаем объём в каждом сантиметре вливания конкретного резервуара или грузового танка.

Калибровочные таблицы формируют и создают уполномоченные организации, как правило – сюрвейерские или иные компании.

Для расчёта объёма самих емкостей обычно применяют два метода калибровки, точнее один из двух [2, с. 162].

Объёмный метод. Резервуар или грузовой танк постепенно наполняют (через каждый сантиметр, например) водой или другой жидкостью, дозы которой измеряются точно с помощью мерников. По измеренным дозам жидкости в объёмных единицах получают его вместимость с шагом на один сантиметр вливания.

Также существует *весовой метод*. Заполняют резервуар до верха. После налитую жидкость медленно, определёнными дозами, через определённый интервал (сантиметр, например) сливают в ёмкость, установленную на весы. Дозы по интервалам точно взвешивают и по результатам с применением плотности вычисляют объём, соответствующий каждому интервалу (сантиметру вливания в резервуаре).

Зная пустоту, можно вычислить высоту груза и соответственно объём. Калибровочная таблица по сути является документом, позволяющим участвовать в проведении коммерческих операций (при отсутствии таковой замеры не могут быть проведены, следовательно количество груза в этом случае неизвестно, если только не был произведён замер в другой ёмкости, а потом перегружен уже в данную ёмкость).

Методика определения объёма делится на два вида. Первый – прямой, это определение объёма вручную с помощью инструментов, таких как замерные штоки и рулетки. Штоки используются при измерении малых объёмов емкостей и их малого количества в виду трудоёмкости процесса. Основное применение замерных штоков – это сфера железнодорожного транспорта при подсчёте и приёмке груза из наливных железнодорожных цистерн, также цистерны могут взвешивать.

Рулетки, напротив, имеют широкий диапазон измерений, потому что они позволяют измерять емкости глубиной до нескольких десятков метров (танкера дедвейтом до 300 тысяч и более тонн; для примера: высота танка дедвейтом 150 тысяч тонн достигает 18 метров при объёме каждого до 14–15 тысяч кубических метров). Общее количество танков варьируется в количестве 12–14–16. Береговые резервуары также имеют значительные объёмы и размеры соответственно. Для измерения можно использовать контрольно-измерительные рулетки Flexi-Dip защищенного и открытого исполнения производства компании ММС. Данные рулетки широко распространены.

Контрольно-измерительные рулетки защищенного и открытого исполнения – удобное и точное средство для измерения уровня разлива, температуры продукта и границы раздела нефть-вода. Каждый инструмент разработан для максимального удобства использования. Данные рулетки спроектированы для работы в трехфункциональном, двухфункциональном режимах, имеют режим измерения границы раздела или режим измерения температуры. Одной операцией замера возможно обеспечить необходимыми данными о внутренних условиях среды измерения.

С помощью электронного зонда можно распознать углеводород, прибор издаёт непрерывный звук; при обнаружении воды издается прерывистый сигнал. Температура отображается на жидкокристаллическом с подсветкой экране самого устройства. Также возможно определение наличия воды в донных слоях груза, что очень актуально с коммерческой стороны (присутствие воды снижает качество груза, соответственно и его стоимость). Непосредственно на самой ленте рулетки нанесена мерная шкала, выраженная в метрах и футах (минимальная цена деления миллиметры и 1/16 дюйма). Это предусмотрено для того, чтобы была возможность проводить подсчёт груза в разных мерительных величинах.

Необходимо обратить внимание обучающихся на то, что в настоящее время к оснащению наливного флота, занятого на коммерческих перевозках, предъявляются очень высокие требования, в частности к оснащению по безопасности по экологическим стандартам. Соответственно и судовые системы, участвующие в учёте груза, тоже имеют высоко технологичное обеспечение. И вот здесь уже можно рассматривать *второй метод* замера – дистанционный или аппаратный, с помощью систем контроля и вычисления. В этом методе используется метод эхолокации, осуществляемый посредством устройств, называемых танкграфарами.

Танкграфар представляет собой небольшой модуль размером до полуметра в диаметре и приблизительно также по высоте, устанавливается непосредственно на крыше танка или берегового резервуара. Действие танкграфара состоит в том, что он постоянно в режиме онлайн передаёт сигнал о высоте жидкости в загружаемом танке или резервуаре на главный компьютер в диспетчерском пункте или на пульт управления грузовыми операциями (ПУГО или ССР-карго контрол рум). В свою очередь, компьютер, имея в своей памяти значения каждого миллиметра разлива в резервуаре или танке, выдаёт на монитор цифру фактического объёма в настоящий момент в каждом конкретном танке или резервуаре. Такая организация контроля налива не только обеспечивает высокие скорости налива, указывая достаточно точную цифру количества при предварительной оценке количества груза на борту, но и отслеживает возникновение нештатной ситуации (при превышении определённой высоты разлива система сигнализирует оператору об опасности). Фактически можно запрограммировать необходимый объём груза на начало налива и в дальнейшем вести только контроль систем.

Будущим специалистам необходимо понять, что такая система обеспечивает высокую эффективность и безопасность проведения грузовых операций и транспортировки наливных грузов.

Также к данной методике (дистанционной) относится ещё один способ измерения с помощью непосредственно счётчиков. Счётчики имеют

огромное количество модификаций, но основной критерий – это их производительность, то есть величина объёма, посчитанная за единицу времени. Чем больше объём, тем мощнее счетчик. Но существует обратная зависимость: чем мощнее счетчик, тем выше погрешность измерения. Счётчики, будучи мерительным инструментом, также имеют разные степени погрешности, и эти величины тоже учитываются при подсчёте груза. К основным типам большой производительности относятся роторные и турбинные счётчики. Существуют определённые технологические схемы, где основной замер ведётся турбинными счётчиками, а их проверка осуществляется роторными, так как в силу их конструктива точность у них высокая, но производительность низкая, а у турбинных – наоборот. Типичное применение счётчиков – это трубопроводный транспорт, где происходят длительные производственные циклы.

Итак, все вышеперечисленные методы базируются на определении главной величины – ОБЪЁМА. Но будущим специалистам необходимо учитывать ещё два очень важных фактора, без которых расчёт невозможен – это температура и плотность. Эти факторы напрямую коррелируются между собой, так как являются физическими величинами наливного груза. Соответственно при замере объёма необходимо также измерять и температуру. Плотность измеряется лабораторным путём предварительно для проведения грузовых операций и после окончания грузовых операций для расчёта точного (в пределах погрешности) количества груза. В настоящее время существуют системы, способные делать анализ на плотность в режиме реального времени, соответственно производится и замер температуры, такие системы уже являются неотъемлемой частью технологического процесса при замере и подсчёте груза.

Происходит полная интеграция разных параметров в одну технологическую цепочку. Очень важным аспектом является то, что степень человеческого фактора, способного создать ошибку, снижается, с другой стороны, человеком осуществляется полный контроль всего производственного цикла наливных операций.

Сам по себе замер груза как математический процесс нет так уж и сложен, главное – иметь базовые величины, которые необходимы. Как уже было сказано выше, это температура, плотность, объём.

Освоение программы практики предполагает обучение работе с документацией. Эта работа требует от будущих специалистов понимания того, что результатом подсчёта груза является получение итоговых величин, уже непосредственно применяемых в коммерческой деятельности и оформлении документов. Что это за величины?

Total Observed Volume (TOV) – общий объём груза в танке, определенный при фактической температуре и давлении, включая сам груз, подтоварную воду, остатки предыдущего груза.

Gross Observed Volume (GOV) – как правило, фактический объём груза определяется вычитанием из общего фактического объёма, объёма, занимаемого подтоварной водой, то есть – это объём груза при фактической температуре.

Gross Standard Volume (GSV) – общий объём груза, определенный при стандартной температуре +15 °C.

Volume Correction Factor (VCF) – рассчитывается по особой методике и является переменной величиной.

Net Standard Volume (NSV) – объём погруженного груза, определенный при стандартной температуре.

Vessel Experience Factor (VEF) – «коносаментная цифра» – основывается на судовых замерах. Любые ошибки в замерах груза на борту судна приводят к возникновению споров относительно количества груза в порту выгрузки. В таких случаях использование VEF сразу же позволяет выявить грубые ошибки и промахи в подсчетах. Хотя сама по себе эта величина очень специфична (не во всех случаях её можно применять, так как условия расчёта VEF имеют строгие рамки и не всегда есть возможность им соответствовать).

Все вышеперечисленные показатели и величины заносятся в специальный документ, имеющий название *Ullage Report of Cargo Tanks* – акт замера пустот в грузовом трюме [3, с. 29].

Этот документ является итоговым по проведению грузовых работ, составляется совместно, подписывается и заверяется печатями всех заинтересованных сторон (старпом, грузовой мастер, сюрвейер и пр.) Составляется в нескольких экземплярах, являющихся оригинальными. В дальнейшем, после согласования всех вопросов, наступает другой этап – оформление коммерческих документов, согласование с таможенными службами и прочими структурами, принимающими участие в формировании грузовых документов.

Итак, мы рассмотрели те моменты, которые чаще всего вызывают вопросы у будущих специалистов при прохождении практики по модулю ПМ.03. Правильная организация практики является одним из самых важных путей подготовки студента к профессиональной деятельности в условиях постоянно меняющихся реалий нашей жизни, способствует углублению и расширению теоретических знаний, формированию умений использовать нормативную, правовую, справочную документацию. А все это, в свою очередь, поможет молодому специалисту быть востребованным и конкурентоспособным на рынке труда.

Список литературы

1. Грузоведение [Текст]: учебное пособие к изучению курса / сост. Н.В. Власова. – Иркутск: ИрГУПС, 2017. – 156 с.
2. Марковский Р.Р. Технология морских перевозок наливных грузов [Текст] / Р.Р. Марковский. – СПб., 2002. – 328 с.
3. Маценко С.В. Грузовые операции на нефтяных танкерах [Текст]: учебное пособие / С.В. Маценко, А.И. Кондратьев, Г.Г. Волков, В.Е. Борисов. – Новороссийск: МГА имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, 2010. – 190 с.

Бирзуль Алексей Николаевич
старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Дальневосточный государственный
университет путей сообщения»
г. Хабаровск, Хабаровский край

DOI 10.31483/r-99164

ИЗУЧЕНИЕ МЕТОДОВ ИНДИКАЦИИ АКТИВИРОВАННЫХ ВОД В КУРСЕ ХИМИИ ВОДЫ

***Аннотация:** в статье рассмотрено современное состояние вопроса о выявлении изменений, происходящих в воде в результате различных физических воздействий, приведена классификация методов индикации, проанализированы их главные достоинства и недостатки, обсуждены наиболее часто применяемые на практике индикаторы и оценена перспективность их дальнейшего использования для контроля качества воды. Приведены необходимые сведения для проведения лекционных и практических занятий по химии воды, посвященных затронутой теме.*

***Ключевые слова:** активированные воды, качество воды, индикация, химия воды, физические факторы.*

Очистка воды в результате различных физических воздействий (так называемая физическая активация) давно стала предметом широких и разносторонних исследований [2]. Накоплен большой опыт промышленных предприятий по применению данного явления на практике и экспериментальный материал, который нуждается в тщательном анализе и обобщении.

Данные многих авторов по рассматриваемому вопросу не систематизированы, условия проведения опытов крайне разнообразны и не воспроизводимы. Все это затрудняет сравнение результатов исследований, приводит к злоупотреблениям и вольным трактовкам, вызывает недоверие у части ученых и производственников к вопросам активации воды.

Несмотря на всю спорность затронутой темы, этим вопросам нужно уделять должное внимание при изучении студентами специальной дисциплины «Химия воды и микробиология». Приведенная далее аналитическая информация позволяет студенту и преподавателю легче ориентироваться при самостоятельной работе на тему активированных вод.

Наибольшую известность в промышленности получил способ активации воды при воздействии магнитного поля. Особенности магнитной обработки воды вошли в содержание известного (и наиболее часто применяемого) вузовского учебника по химии воды Н.Ф. Возной [3]. Следует учесть, что в названной работе методы анализа «магнитной» воды остались за скобками изложенного материала.

Существующие методики оценки качества воды, основанные на анализе химических примесей и патогенных микробов, явно недостаточны для полной характеристики активированных вод. Они не позволяют широко использовать активационные процессы очистки и судить о степени активации воды и допустимости таких воздействий для водоочистой техники и водопотребителей. Поэтому для контроля физических способов

водоподготовки, для выбора правильного (дающего максимальный и безопасный эффект) режима работы промышленных установок необходимы методы индикации. Кроме того, они важны при изучении механизмов наблюдаемых явлений.

Проблема индикации обработанной воды должна опираться на физическую теорию, которая и укажет на целесообразные методы анализа. Однако в настоящее время такой общепризнанной теории не существует, имеется лишь ряд гипотез о возможном механизме активации [2].

Ситуация с методами индикации усложняется тем фактом, что, по мнению Л.П. Семихиной [7], наметился определенный кризис в использовании приборов для изучения воды. Как отмечает К.К. Калнинш [5], уже не найдется современного инструментального метода, который бы не был применен к воде в многочисленных ее состояниях.

Предыстория методов индикации связана с работами Дж. Пиккарди, который для исследования активации одним из первых применил дифференцированный метод, суть которого состоит в сравнении активированного и неактивированного состояний воды. У нас в стране подобные исследования выполнялись в лаборатории бионики Казанского университета в 70-е годы прошлого века [1]. Ее сотрудниками была предложена классификация методов индикации «магнитной» воды, которая в принципе может быть распространена и на другие виды вод, подвергнутых физическим воздействиям. В основу этой классификации положены три критерия: разделы наук, условия применения метода и его соответствие той или иной промышленной технологии. Авторы предложенной классификации не считают ее строгой и завершенной, но сомневаются в ее дальнейшем усложнении и совершенствовании и отмечают сводимость принципов разделения друг к другу и отсутствие четкой границы между группами.

Для методики преподавания химии воды наибольший интерес представляет классификация методов индикации по разделам наук, поэтому ее рассмотрим более подробно. Она включает в себя *следующие методы*:

1. *Физические*. Их можно назвать наиболее логичными и разумными, поскольку исследуется вода, подвергнутая именно физическим воздействиям. К ним относят рентгенографию, нейтронографию и др. К сожалению, эти достаточно точные методы оказываются малопригодными и малоинформативными для исследования водных систем, поскольку вода обладает чувствительной динамической структурой [4]. Воздействие, например, жестким рентгеновским излучением может вызвать изменение структуры воды. В итоге получим эффект двойной активации и искажение результатов опытов при одновременном использовании физических факторов в обработке и исследовании воды. По данным работы [5], такие структурные изменения воды не могут быть выражены в объективно измеряемых параметрах.

Рассматриваемые в данном пункте методы основаны на определении веществ по их физическим свойствам. Здесь фигурируют такие параметры, как диэлектрическая проницаемость, поверхностное натяжение, показатель преломления. Показатель преломления, по мнению Г.Г. Маленкова [6], вообще мало пригоден для выяснения структурных характеристик. На него оказывает влияние температура. Следовательно, использование оптического метода усложняется процедурой термостатирования. Тем не менее есть достоверные данные об изменении оптической

плотности у дегазированной [4], омагниченной [1] воды. В.С. Абрамец рекомендует измерять у активированных вод коэффициенты пропускания в ультрафиолетовом излучении дальнего и среднего диапазонов на длинах волн от 190 до 300 нм [2]. Снижение прозрачности воды в данной области будет говорить о произошедших в растворе структурных изменениях и об активирующем влиянии конкретного физического фактора (магнитного поля, ультразвука и др.).

Для индикации представляет интерес диэлектрическая проницаемость, по которой можно контролировать эффективность активации. Изменение диэлектрической проницаемости достоверно установлено у омагниченной и талой вод. Недостатком метода является то, что для замера диэлектрической проницаемости необходимо сложное оборудование, которое зачастую приводит к значительному разбросу полученных экспериментальных данных.

К другим достаточно изученным параметрам относится поверхностное натяжение. По поводу изменения данной величины у активированных вод нет единого мнения. Одни авторы [1] указывают на увеличение поверхностного натяжения у магнитной воды. Другие настаивают на отсутствии изменений поверхностного натяжения. Данное противоречие объяснено в работе [1] разным солевым составом воды и различием методик. Все это значительно ограничивает функциональные возможности рассматриваемого метода.

Схожая ситуация сложилась и с использованием в качестве индикатора вязкости жидкости, который редко применяется из-за противоречивости экспериментальных данных. Чаще всего исследователи наблюдают снижение вязкостных характеристик у активированных вод. Косвенно об изменении вязкости названных вод можно судить по скорости осаждения в ней различных нерастворимых порошков (ферромагнитных оксидов, оксихлорида висмута, алунда и т. д.). Среди достоинств этого метода – его универсальность, пригодность для любых жидкостей, оперативность, стабильность и воспроизводимость результатов, возможность количественной оценки. Так, В.А. Помазкин достигнута степень омагниченности растворов до 44%. К недостаткам метода следует отнести его субъективность, связанную с оценкой оседания порошка по специальному эталону мутности, токсичность отдельных реагентов.

Среди физических методов индикации отдельного упоминания заслуживает кристаллоиндикация, которая подробно исследовалась инженером П.В. Белковским в лабораториях ДВГУПС. Данный автор с помощью микроскопа сравнивал рисунки частиц хлорида натрия, выделяющихся при высухании капель солевых растворов до и после активации. При этом методе оценка активации носит во многом качественный характер с приблизительным количественным учетом площади образующихся солевых следов. Кристаллоиндикация в модификации П.В. Белковского понятна и наглядна, но при этом длительна и трудоемка.

По мнению братьев Зелепухиных [4], узловым вопросом индикации степени активации является измерение энергии водородных связей, по величине которой можно судить о структурных особенностях воды. В этом отношении перспективным является диэлектрический метод (L-метод), разработанный Л.П. Семихиной [7]. Он основан на исследовании низкочастотного максимума диэлектрических потерь водных систем, чувствительного

к малейшим изменениям сетки водородных связей в жидкостях. Сами электрические потери характеризуют часть энергии, рассеиваемую в диэлектрике в виде тепла. Этот метод подробно изучен ею при магнитной обработке воды, но пригоден и при других видах воздействия. Автором он отнесен к методам неразрушающего контроля водных систем. Теперь перейдем к обсуждению следующих методов индикации.

2. *Физико-химические.* В последние годы эти методы доминируют в связи с необходимостью определения микрокомпонентов. Их общим недостатком является невысокая точность определений. К индикаторам в данном случае относят электропроводимость, показатель рН, растворимость солей и др.

При изучении влияния физических воздействий на водные растворы часто используется и патентуется метод электропроводности, при котором оптимальный режим обработки воды соответствует наибольшей разнице данной величины у обработанной и необработанной воды. Важно помнить, что электропроводимость воды повышается на 2–2,5% при увеличении температуры на 1°C. Кроме того, получаемая разница в электропроводимости обработанной и необработанной воды очень незначительна. Следовательно, при использовании данного показателя необходимо термостатирование и высокоточные приборы, позволяющие фиксировать малые изменения электропроводности. Не случайно в исследовании [4] не обнаружена разница в электропроводимости дегазированной и дистиллированной воды. По данным О.Н. Савостиковой, в результате магнитной обработки электропроводимость воды повышается. П.А. Шершнев и Н.И. Витулис отмечали повышенную электропроводимость талой воды по сравнению с бидистиллированной, различие сглаживалось на третьи сутки [2].

Из других физико-химических показателей представляет интерес концентрация водородных ионов рН. Величина рН является одной из важнейших характеристик воды и всегда фигурирует в документах, нормирующих качество воды. Как показывают результаты исследований, рН достоверно увеличивается в дегазированной, талой, «магнитной» водах [1; 4]. Изменение величины рН может служить в качестве простого и доступного способа индикации. На основании этого показателя К.К. Калниньш различает активную воду (рН=7–9) и воду, обладающую низкой активностью (рН=3–5) [5]. Однако он считает, что оценку активности воды нельзя заменить обычным измерением рН, и предлагает определять характеристики окислительно-восстановительных реакций, зависящие от способа ее обработки. В качестве одной из таких реакций, моделирующих биохимические процессы, им использовано явление переноса атома водорода в системе «хинон-гидрохинон» с определением константы скорости реакции, по которой контролируют эффективность обработки воды [5]. Среди достоинств этого метода авторами указывается его воспроизводимость, независимость от ионного состава исследуемой пробы. К недостаткам рассматриваемого метода следует отнести использование токсичных реагентов и необходимость их дозирования.

Важно отметить, что О.Н. Савостиковой удалось экспериментально показать, что увеличение степени активации воды приводит к одновременному повышению показателя рН и электропроводности воды, т.е. связать воедино два индикаторных показателя для активированных вод [2].

Довольно простым методом, не требующим специального оборудования и подготовки, является исследование растворимости солей в воде до и после активационной обработки. Разрушение накипи давно стало индикатором удовлетворительной работы магнитных противонакипных устройств. По данным П.С. Стукалова, растворимость карбоната кальция в обработанном магнитным полем дистилляте снижается на 12–15% по сравнению с необработанным. По скорости растворения солей в воде можно судить и о направленности активации в сторону разрушения или упорядочения структуры воды. В зависимости от способа дегазации (с кипением или без него) в работе [4] установлена разная кинетика растворения неорганических солей.

3. *Биологические.* Их по праву можно считать одними из первых методов индикации, к которым сохраняется неизменно высокий интерес среди студентов. Ведь активированная вода изначально исследовалась в связи с ее биологическим действием. В последнее время особенно часто упоминается и активно применяется биотестирование. Очевидно, для оценки эффекта активации водных систем разными способами насуточно необходим набор биотестов. Перспективность биотестов общепризнанна, но универсального надежного биотеста не создано до сих пор. Большой разброс поведенческих реакций гидробионтов приводит к низкой чувствительности и надежности биотестов и создает сложности в интерпретации результатов. Но обычно биологические объекты оказываются чувствительными к физической активации воды даже минимальной интенсивности. Поэтому часто слово «физическая» опускается и вместо него часто вводится понятие «биологическая активация», т.е. рассматривается не сама природа процесса, не вызываемые им вторичные явления, а влияние такой воды на ее конечного потребителя. Давно известны экспериментальные данные, которые достоверно говорят о биологическом действии активированной воды на всех уровнях живого. По этому поводу интересная мысль высказана в работе [4]: «...Живой организм сам должен дать ответ на вопрос, в каком физическом состоянии ему нужна вода, какую воду он лучше будет усваивать». В своих опытах авторы использовали такой показатель, как водопоглощающая способность растительных тканей. Дополнительно У.Ш. Ахмеров называет в качестве индикаторов осмотическую резистентность эритроцитов, проницаемость мембран, активность ферментов. Последний параметр иногда рассматривают в отдельной группе *биохимических* методов. А.В. Фалеев установил зависимость активности каталазы крови от предварительного физического режима воды [2]. Оказалось, что в талой воде активность наименьшая, наиболее активно каталаза действует в свежедистиллированной воде.

4. *Технологические.* Активацию часто относят к распространенным технологическим приемам и вспомогательным операциям производства. Для внедрения эффектов активации в практику были выработаны интересные критерии оценки. Они кажутся наиболее приемлемыми с производственной точки зрения, так как нет надобности в увязывании изменений какого-либо показателя с технологическим эффектом. Здесь наибольшее распространение получила индикация по изменению свойств цемента и бетона при замешивании на воде, подвергнутой физической активации. В советское время несколько исследователей показали, что предварительная магнитная обработка воды повышает прочность цемента примерно на

10–15%. Экспериментальные исследования С.П. Зубрилова с талой водой установили прирост прочности в среднем на 16%, а с «озвученной» ультразвуком водой – на 10–20%. В подобных работах часто отмечается, что технические характеристики бетонных изделий улучшаются, а также достигается экономия цемента до 20%.

5. *Химические.* В классификации У.Ш. Ахмерова эти методы не упоминаются, но их необходимо рассмотреть дополнительно. На важность химических процессов при различных физических воздействиях указано в источнике [6]: «...рассматривая результаты того или иного воздействия, нужно прежде всего выяснить, какое изменение химического состава может это воздействие вызвать, какое влияние возникающие продукты могут оказывать...». Упущение У.Ш. Ахмерова, видимо, вызвано тем, что им отмечено отсутствие каких-либо изменений химического состава «магнитной» воды. Химические методы анализа применяют в основном для определения макрокомпонентов. К ним относят так называемые классические методы – гравиметрический и титриметрический анализ, широко используемый для оценки эффекта магнитной обработки воды по количеству выделяющейся накипи. Титрованием, в частности, определялась щелочность «магнитной» воды, которая обычно выше, чем у необработанной.

В качестве химического метода можно рассматривать и изменение скорости какой-либо известной химической реакции, протекающей в активированных водах. Так, О.В. Часовской обнаружено ускорение времени взаимодействия тиосульфата натрия с серной кислотой у электроактивированных вод. Эта реакция хорошо изучена в химической кинетике и не требует дорогих лабораторных реактивов.

Учитывая широкий спектр областей знания, затронутых вопросами активации воды, и необходимость оперативной регулировки процесса, наиболее эффективным и перспективным направлением автору статьи кажется разумная комбинация рассмотренных методов.

В качестве исследовательской работы студентам может быть предложена разработка методики комплексной оценки качества «магнитной» воды, которая подойдет и для изучения влияния других физических факторов на свойства питьевых вод. Очевидно, она будет включать определение следующих взаимосвязанных показателей: химических, физико-химических, биологических и клинико-физиологических. Для разработки названной методики предварительно потребуется индивидуальная работа студентов по форме, приведенной в таблице 1. Каждый студент получает от преподавателя контрольный параметр, по которому идет оценка активации, и находит в научной литературе необходимый экспериментальный материал.

Таблица 1
Форма задания по теме «Методы индикации активированных вод»
(дан пример заполнения)

Параметр	Вид активации воды	Тенденция	Автор исследования
Показатель преломления	Вращение водной системы в магнитном поле	Уменьшение по сравнению с контролем	Л.П. Семихина

При анализе сводной таблицы 1, составленной по объединенным данным всех индивидуальных работ, нужно попытаться понять причины, по которым происходит изменение такого или иного индикатора. Тем самым, студенты будут вовлечены в научный поиск, успех которого зависит от них самих.

Список литературы

1. Ахмеров У.Ш. Методы индикации «магнитной» воды / У.Ш. Ахмеров, А.П. Ведерников, Л.Ф. Поленов. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1972. – 74 с.
2. Бирзуль А.Н. Применение активированных растворов в процессах очистки воды / А.Н. Бирзуль, В.С. Абрамеч // Водоочистка. – 2012. – №7. – С. 17–20.
3. Возная Н.Ф. Химия воды и микробиология / Н.Ф. Возная. – М.: Мир, 1983. – 347 с.
4. Зелепухин В.Д. Ключ к «живой» воде / В.Д. Зелепухин, И.Д. Зелепухин. – Алма-Ата: Кайнар, 1987. – 175 с.
5. Калниньш К.К. Вода – родник жизни. О животворящей силе воды в свете новых представлений о катализе / К.К. Калниньш, Л.П. Павлова. – СПб.: ИВС РАН, СПГУТД, 2005. – 293 с.
6. Маленков Г.Г. Вода: свойства и структура. Особенности составления и экспертизы заявок на изобретения / Г.Г. Маленков, Т.Н. Лакомкина. – М.: Информ.- изд. центр Роспатента, 2005. – 62 с.
7. Семихина Л.П. Возможности диэлектрического метода для анализа состояния водных систем после физических воздействий / Л.П. Семихина // Вестник ТюмГУ. – 2000. – №3. – С. 39–43.

Воробьев Юрий Алексеевич

канд. филол. наук, доцент
ФКОУ ВО «Академия права и управления
Федеральной службы исполнения наказаний»
г. Рязань, Рязанская область

УЧЕБНАЯ НЕУСПЕВАЕМОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК СЛЕДСТВИЕ ИМПЕРАТИВНОЙ СМЕНЫ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация: статья посвящена анализу проблемы императивной смены иностранного языка, оказывающей серьезное влияние на успеваемость студентов в неязыковом вузе в самом начале обучения. Анализируются причины, не позволяющие в данной ситуации сообщить обучающимся необходимые коммуникативные навыки в соответствии с учебной программой, а также эффективно организовать образовательный процесс в целом.

Ключевые слова: неязыковой вуз, успеваемость, иностранный язык, императивная смена иностранного языка, негативные последствия переучивания с одного иностранного языка на другой.

Проблема неуспеваемости остается актуальной для всех педагогов вне зависимости от форм и видов обучения. Поиск ее причин и способов преодоления имеет долгую историю как в теоретических изысканиях, так и на практике.

Являясь понятием многоаспектным, неуспеваемость не имеет однозначного определения. В большинстве случаев она рассматривается как

результат обучения и одновременно как некоторый процесс (ср. «неуспеваемость – это несоответствие подготовки обучающихся требованиям содержания образования, фиксируемое по истечении какого-либо значительного отрезка процесса обучения» [1, с. 36]). В данной работе под неуспеваемостью понимается процесс и итог расхождения результатов обучения конкретного студента с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования.

Традиционно все факторы, влияющие на неуспешность в учебе, подразделяются специалистами на внешние и внутренние. К первым относят проблемы в организации учебного процесса, семейно-бытовые неурядицы, материальные трудности у обучающегося и т. п. Вторые включают в себя слабую базовую подготовку студента, отсутствие у него сформированных навыков самоорганизации и дисциплины, слабую мотивацию к учебе и т. д. [2; 3; 4].

Однако помимо этих факторов, наиболее существенно снижающих успеваемость по всем дисциплинам, нам представляется необходимым выделить еще один, почти не упоминаемый в методической литературе, но, тем не менее, встречающийся не так уж и редко на практике и относящийся непосредственно к иностранному языку. Это его императивная смена, под которой мы понимаем переучивание обучающегося с одного языка на другой в ситуациях, не обусловленных особенностями образовательных программ и не основанных на желании самого студента. Речь идет, прежде всего, о тех случаях, когда первокурсники, изучавшие в школе не английский, а более редкие на сегодняшний день языки (например, немецкий или французский), по причине своей малочисленности, не получают возможности продолжить начатое изучение соответствующего языка, а определяются в учебные группы с английским языком.

Практика показывает, что в этом случае большинство из вышеперечисленных причин, обуславливающих неуспеваемость обучающегося, будучи умноженными на факт императивной смены языка, приобретают особую значимость, часто критического свойства, особенно с учетом следующих аспектов, характерных для специализированных вузов.

Учебно-организационный аспект. В большинстве неязыковых вузов курс иностранного языка разрабатывается на основе Примерной программы [5], отводящей на изучение дисциплины 340 часов (170 часов на аудиторские занятия и 170 часов на самостоятельную подготовку). Распределив этот объем аудиторной нагрузки на стандартные четыре семестра двух первых курсов, мы получим 2–3 часа в неделю. Этого едва хватает для «повышения исходного уровня владения иностранным языком, достигнутого на предыдущей ступени образования» [5, с. 5]. У студентов, приступающих к изучению нового языка, такая ступень просто отсутствует. Переучиваемый студент оказывается в исключительно невыгодной ситуации, требующей от него большего объема учебной работы и в более жестком режиме. Нельзя забывать, что императивная смена языка происходит в один из самых трудных моментов адаптационного процесса – на этапе смены школьной образовательной парадигмы на вузовскую.

Языковой аспект. В ходе изучения иностранного языка в школе, у ребенка, даже в случае невысокого уровня языковых знаний, обязательно формируется концептуальное понимание языковой системы конкретного языка, находящее свое выражение в усвоении его фонетико-фонологических особенностей, определенной совокупности грамматических категорий, лексического запаса, набора речевых клише, обладающих национальной уникальностью. Кроме этого, всякое изучение языка обязательно сопряжено с погружением в национальную культуру, которую обслуживает данный язык и частью которой он является. На протяжении всего школьного курса иностранного языка обучающийся знакомится с историей, обычаями и традициями определенных стран, получает некоторый набор фоновых знаний, необходимых для успешного проведения интеркоммуникативного акта с носителями данного языка. При императивной смене языка весь этот багаж знаний будет выполнять интерферирующую роль, серьезно сказываясь на эффективности усвоения «нового» иностранного языка.

Методический аспект. Императивная смена языка предопределяет необходимость соответствующего методического реагирования. Прежде всего, сюда следует отнести индивидуализацию и дифференциализацию учебного процесса, подбор специальных упражнений для отработки правил чтения и произношения, усвоения базовых грамматических категорий и наиболее употребительной лексики. Однако практика показывает, что при переучивании это потребует значительных дополнительных усилий, как со стороны обучающегося, так и со стороны педагога. Для подавляющего большинства преподавателей не составляет особого труда подготовить разноуровневые задания, проверить качество их выполнения в ходе аудиторного занятия, внести необходимые коррективы, но это в том случае, если эти уровни соположены. При наличии в группе абсолютного новичка возникает необходимость прохождения некоего подобия вводного курса. Работа в рамках этого курса всегда отличается особыми временными затратами, а это значит, что значительная доля учебного времени будет забираться у других обучающихся. Конечно, проработку определенного объема материала можно выполнять в рамках самостоятельной работы студента, но для этого ему придется урезать время на подготовку к другим предметам, либо сокращать свободное время, которого в начале вузовского обучения и так не очень много. Малоэффективным оказывается и помещение «иноязычных» обучающихся в группы, где собраны студенты с низким уровнем языковых знаний, так как низкий уровень не есть его отсутствие.

Психологический аспект. Осознание студентом своей абсолютной иноязычной неуспешности серьезно влияет на его психологическое состояние. С учетом того, что уже имеющиеся языковые знания оказываются невостребованными и изучение предмета нужно начинать заново со значительными временными затратами, это состояние (состояние «обманутой уверенности в своих силах») в большом количестве случаев приобретает характеристики стресса. Искомой становится любая положительная оценка. И это притом, что в школе человек мог успевать по иностранному языку на «хорошо» или даже на «отлично».

В этой ситуации классические приемы мотивации студента к более интенсивной работе по иностранному языку далеко не всегда достигают цели. Основным препятствием является осознание обучающимся «невиновности» в своей неуспеваемости, так как решение о смене языка было вынесено без принятия во внимание его мнения. Ему просто объявляют, что формирование учебной группы из одного или двух-трех студентов экономически невыгодно. Кроме того, даже усиленно работая над новым языком, студент достаточно долго будет числиться в отстающих на фоне своих сокурсников, так как не сможет в среднесрочной перспективе продемонстрировать тот уровень знаний, умений, а также скорость мышления и операций, которые показывают обучающиеся с ним рядом студенты.

Продолжительное действие эффекта неуспешности негативно влияет и на взаимоотношения студента и преподавателя, и на взаимоотношения преподавателя и руководства. То, что преподаватель в такой ситуации не в силах эффективно передать знания и умения, часто воспринимается как его недостаточная квалификация или ненадлежащее исполнение своих обязанностей.

Ограниченный объем работы не позволяет продолжить перечень негативных последствий императивной смены языка, но даже если исходить из упомянутых, то можно сделать заключение об иллюзорности тех экономических преимуществ, которые якобы достигаются распределением «неангличан» в группы студентов с английским языком. Невозможность продолжить изучение языка, начатое в школе, негативно сказывается не только на качестве языковой подготовки студента, создает для него некомфортные условия обучения в целом, но и в значительной степени искажает реальную картину качества преподавания в конкретном вузе, а также обуславливает имиджевые потери для учебного заведения и утрату конкурентных предпочтений.

Список литературы

1. Цетлин В.С. Неуспеваемость школьников и ее предупреждение [Текст] / В.С. Цетлин. – М.: Педагогика, 1977. – 120 с.
2. Гельмонт А.М. О причинах неуспеваемости и путях ее преодоления [Текст] / А.М. Гельмонт. – М.: Просвещение, 2004. – 326 с.
3. Шхашемишева М.З. Взаимосвязь самооценки и успеваемости студентов [Текст] / М.З. Шхашемишева, М.А. Анаев // Проблемы и перспективы образования в России. – 2015. – С. 40–44.
4. Артищева Е.К. Неуспеваемость в вузе с точки зрения выпускников-дипломантов [Текст] / Е.К. Артищева, С.И. Брызгалова // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2012. – Вып. 11. – С. 19–28.
5. Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов [Текст]. – М., 2009. – 23 с.

Дорожук Елена Сергеевна
д-р пед. наук, профессор
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет»
г. Казань, Республика Татарстан

DOI 10.31483/r-99277

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ЭТНОГРАФИЧЕСКОГО ФИЛЬМА КАК МЕТОДА ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ЖУРНАЛИСТОВ

***Аннотация:** в статье рассматриваются особенности применения методики визуального обучения на основе использования этнографических фильмов при организации самостоятельной работы будущих журналистов. На основе этического и этического подходов обозначены и описаны основные функции этнографического кино в свете создания образа этнокультуры в процессе обучения будущих журналистов. Рассмотрены принципы репрезентации этнокультуры в медиасфере, на основе которых формируется этнологическая мотивация будущих журналистов как основа этнокультурной компетенции.*

***Ключевые слова:** этнокультурная компетенция, этнографический фильм, этнологическая мотивация, журналистика, репрезентация этнокультуры.*

Современная система подготовки будущих журналистов находится в русле ведущих тенденций развития профессионального образования. Среди них выделяются идеи непрерывности образования, что требует от будущего специалиста нацеленности на постоянное совершенствование собственных знаний; внедрение в образовательный процесс активных методик обучения с принципиальной заменой процесса обучения на процесс учения; актуализации таких образовательных практик, в основе которых лежит добывание знаний, способствующее самообразованию и саморазвитию будущего специалиста. Все это нацеливает на подготовку продуктивно мыслящего, творчески активного будущего профессионала, способного к адекватной оценке профессиональных ситуаций и поиска компетентных способов их решения.

Одной из важных активных методик образовательной подготовки будущих журналистов является методика самостоятельной работы, связанной с созданием творческих продуктов/медиапродуктов. Как подчеркивают исследователи, основу самостоятельной работы студента составляют такие самостоятельные действия обучающегося, в ходе которых он сам выбирает способы их выполнения, совершает их и контролирует в соответствии с поставленной целью. Главной особенностью являются «действия самоконтроля – одной из важнейших форм саморегуляции студента» [14, с. 6].

Самостоятельная работа студента – будущего журналиста основывается на процессе свободного творчества – создания медиапродуктов, отражающих профильные представления об изучаемом (в данном случае –

представления об этносах и их культурах). Для формирования этнокультурной компетенции, так важной для современного журналиста, могут быть применены активные методики этнографического исследования на основе анализа и создания этнографического фильма как продукта медиаторчества и как источника этнокультурных образов.

Процесс формирования этнокультурной компетенции в этом случае опирается на актуальную этнологическую мотивацию студента, которая в условиях глобализации и интернационализации связана с глубинной этнопсихологической, этнокультурной и этнополитической мотивацией. Подвергаясь влиянию глобализации и объективной интернационализации все сферы жизни этносов и народностей не могут не реагировать на данные процессы. В первую очередь, они затрагивают самобытность малых наций и этнических групп. Нации и этносы вынуждены принимать меры защиты, прежде всего, защиты языка и культуры. Поэтому одной из важных позиций в учете этнологической мотивации студента – будущего журналиста является переход от позиции этноцентризма к позиции этнорелятивизма, отражающий как его собственные взгляды на мир, исходя из национального мировоззрения и традиций, так и взгляды на другие культуры и этносы.

Учет желания этноса сохранить ценностную базу, а также занять свое место в истории, внося свой вклад в мировую цивилизацию – это то, что Н.А. Бердяев называл самочувствием нации, восприятием собственной судьбы. Он подчеркивал, что этнос подсознательно, инстинктивно стремится к самовыражению, сопротивляется против нивелировки, не хочет усредненности, боится потерять свою индивидуальность, не хочет этого [1]. На этнологическую мотивацию студента влияет самочувствие нации, к которой он принадлежит. Однако мотивация студента складывается из нескольких пластов. Базовым является образовательная мотивация, под которой традиционно понимают «совокупность факторов и процессов, которые побуждают и направляют личность к изучению будущей профессиональной деятельности» [10]. Компонентами базовой мотивации могут быть как процесс получения высшего образования, так и профессиональное развитие, самопознание и т. д. Также следует указать на наличие такого элемента мотивации как ценности и нормы поведения. В случае с формированием этнокультурной компетенции, они связаны с представлениями студента о главных и важных целях жизни и работы и о том, какими средствами этих целей можно достичь. Мир ценностей в контексте этнокультурной компетенции отличается многообразием и детерминирован этнологической культурой студента. Этнологическая направленность личности студента на те или иные ценности характеризует ценностные ориентации и определяет этнологическую мотивацию. Однако следует отметить и действие механизма становления этнологической направленности личности под влиянием интериоризации социальных ценностей, так как образовательная деятельность будущего журналиста протекает в условиях социально-активной коммуникации, ориентированной на включение студента в деятельность (профессионально-творческую учебную), направленную на реализацию, прежде всего, социальных ценностей. Этнологическая мотивация отражается в этническом поведении студента, когда, по мнению Л.Е. Тарасовой, «проявляются такие качества личности, модели которых заложены в культурных образцах этнической

общности, а этническая функция культуры служит психологической защитой этнической индивидуальности в плане согласования соответствующей ей способов взаимоотношений с миром» [10].

Одним из важнейших компонентов этнокультурной коммуникации будущего журналиста является этнологическое самосознание, способствующее определению места и роли своей этнической группы в межнациональной среде, осознанию ее самобытности и уникальности, а вместе с тем – уникальности и самобытности себя как представителя ее культуры. Вместе с тем этнологическое сознание в основе своей имеет процесс осознания сходства с другими этносами, что выражается в поиске общих интересов и межкультурном взаимодействии.

Необходимо учитывать, что формирование этнокультурной компетенции будущего журналиста протекает в мире, где, по мнению Т.Г. Стефаненко, формируется и оформляется «этнический парадокс современности», выражающийся в целом наборе средств возрождения национального: реанимации старинных обрядов и обычаев, фольклоризации профессиональной культуры, создании или восстановлении своей национальной государственности [9]. В свое время американский культур-антрополог Маргарет Мид предсказала наметившиеся тенденции к разрушению этносов [5], но наблюдаемое сегодня обеспечение ими процессов самовоспроизводства и саморегулирования, сохранности связей между поколениями позволяет предположить возрождение на новом качественном культурном уровне интереса к «корням» для удовлетворения человеческой потребности в осмысленном существовании и ощущении общности [8]. Как считает Т.Г. Стефаненко, «все больше людей стремятся преодолеть оторванность от своих корней, склонны смотреть назад и вглубь, искать поддержку и защиту в стабильных ценностях предков» [9, с. 5].

Будущий журналист – это своеобразный посредник в деле этнокультурных коммуникаций, актуализирующий этническую идентичность для восприятия своих идентичных этнических особенностей. Ведь основной задачей в журналистике сегодняшнего дня становится профессиональная массовая репрезентация этнокультуры для консолидации общества.

Как подчеркивает Л.А. Леонтьев, современному человеку надо быть открытым к процессам, происходящим в мире, при этом – избегать ослепленности собственными стереотипами и ожиданиями [4, с. 167]. Преодолеть стереотипическое сужение взгляда на мир и этнокультуру, в том числе, – задача, стоящая и перед журналистами.

Формирование этнокультурной компетенции – ступень, позволяющая решать данную задачу.

Одним из ценных методов является метод этнографической визуализации культуры, который позволяет применять при организации самостоятельной работы студента – будущего журналиста этнографические материалы, которые являются самостоятельными произведениями журналистов и антропологов, рассказывающие о культурах разных народов – фильмы-путешествия. Как отмечает Е.К. Рева, в современных средствах массовой информации важное функциональное значение приобретает репрезентация национальных культурных ценностей, что актуализирует интерес к этнокультурам и ценностям этносов, проживающих на Земле, при помощи средств этнокультуры стремящихся реализовать себя в социальных пространствах [7].

Этнографический фильм определяется как документальный фильм, рассказывающий о народах и этносах языком кино. Журналисты и профессиональные режиссеры, антропологи-исследователи передают историю народа и этноса через отражение ритуалов и верований, традиций и обычаев, отношений к мировым процессам и т. д. Этнографический фильм относят к визуальной антропологии и очень часто эти понятия используют как синонимы. Современный этнографический фильм широко представлен в контенте разнообразных СМИ: как специализированных, рассказывающих об этносах, так и общественно-политических, транслирующих широкий спектр самых разнообразных повесток дня, включая и этнографическую.

Этнокультурное знание в данном случае генерируется процессом создания кино. Процесс создания этнографического фильма обладает большим потенциалом для представления знаний об этносе и его самобытном характере, так как студент, во-первых, получает доступ к обширному материалу этнографического кино, во-вторых, одновременно создает его в процессе медиапрактики и, в-третьих, использует активно как источник знаний об этнокультуре. Все это способствует формированию этнокультурной компетенции будущего журналиста с учетом этнологической мотивации.

Как считают Е.В. Головнева и И.А. Головнев, этнографическое кино представляет собой ведущий методологический инструмент изучения той или иной культуры [2].

На современном этапе выделяют два основных подхода при изучении этнокультуры. Они базируются на своего рода философской оппозиции понимания и объяснения, которая может быть выражена при помощи современных понятий эмического (emic) и этического (etic), которые ввел в научный оборот американский антрополог, представитель школы дескриптивной лингвистики Кеннет Ли Пайк. Эти подходы разрабатывал в своих работах американский этнопсихолог Гарри Триандис, обозначив их признаки. Если в рамках эмического подхода исследователь стремится описать уникальные для каждой культуры модели поведения, то при использовании этического подхода изучаются общие категории в разных культурах.

Таким образом, эмический подход базируется на исследовании поведения изнутри системы, при этом, изучается только одна культура, не сравнимая ни с какими другими, на основании критериев, соотносенных с внутренними характеристиками системы. Этический подход базируется на положениях о том, что исследование поведения проводится в отношении позиций вне системы, присутствует компаративизм в исследовании не одной, а множества культур и критерии исследования рассматриваются как абсолютные и универсальные [12].

При применении этнографического фильма как метода формирования этнокультурной компетенции будущего журналиста опора делается как на эмический так и на этический подходы. Студент на первом этапе своей профессиональной творческой самостоятельной деятельности отражает культуру этноса на основании эмического подхода, подчеркивая самобытность и внутренний характер системных признаков, предлагают свое понимание человека как субъекта этнокультуры, что означает приобщение к системе этнокультурных ценностей. Этничность показывается в

совокупности феноменов языка, культуры и истории. На втором этапе своей профессиональной творческой самостоятельной деятельности студент делает попытку – ставит перед собой авторскую задачу – применить этический подход, когда формируется компаративистский сценарий этнографической визуализации культур (не менее двух этнокультур становятся предметом отражения). Попытка соотнесения между собой двух этнокультур – задача повышенной сложности, и она может быть успешно решена при определенной степени сформированности этнокультурной компетенции журналиста. Важным фактором этнологической мотивации будущего журналиста – стремления к познанию этнокультур разного плана – становится репрезентация этнокультуры в медиапространстве (YouTube-канал), что, как полагают Г.К. Тлеужанова и Э.А. Утеубаева, позволяет формировать «устойчивые убеждения в необходимости сохранения, развития и передачи последующим поколениям материального и духовного богатства своих предков, так как феномен субъектности предполагает в своем содержании позитивную активность, творчество и созидание, являющихся основными признаками и свойствами субъекта этнокультуры» [11].

Репрезентация этнокультуры в формате этнографического авторского фильма становится основным источником этнического знания для будущего журналиста и основой для формирования этнокультурной компетенции. Данный процесс отличается многокомпонентностью и способствует решению ряда образовательных задач: изучение этнической культуры; освоение методов трансляции социального опыта в межпоколенческих коммуникациях; применение способов демонстрации этносоциальных ролей; сохранение и передача знаний о культуре, истории, языке, религии, усвоение которых обеспечивает формирование национального самосознания в формате медиапрезентации; формирование культуры межнациональных отношений в пределах этнокультурного пространства на основе представления национального своеобразия других народов.

Следует отметить, что именно репрезентация этнокультуры в формате этнографического авторского студенческого фильма способствует формированию человеческих качеств, которые могут быть сформированы, по мнению Г.Б. Корнетова, «только и исключительно в процессе освоения индивидами социального опыта, воплощенного в культуре». Если репрезентация этнокультуры позволяет осваивать культуру в широком смысле слова, то, осваивая культуру, индивиды развивают и самих себя, и саму культуру [3, с. 65]. Это является ценным результатом применения такой методики при формировании этнокультурной компетенции будущего журналиста.

Этнокультура обладает важнейшим свойством оказывать стимулирующее воздействие на того, кто берется ее изучать. Для будущего журналиста она – неисчерпаемый источник для создания этно-образов. Как подчеркивает А.А. Разин, она гармонична общечеловеческой культуре, отражая всю полноту сложных социальных связей и «глубинное межличностное общение на уровне души» [6]. Исследователь сравнивает ее со стержнем, упорядочивающим поведение, образ жизни и образ мыслей человека. Такое же воздействие на будущего журналиста оказывает этнокультура как источник знаний об этносе и его особенностях. На основе анализа этнокультуры будущий журналист стремится к созданию целостного образа

этноса через апелляцию к традиционным ценностям и философии предков, запечатленных в артефактах, обрядах, сказаниях и пр. Это – основа взаимодействия с миром, как самого этноса, так и его представителей [13].

Таким образом, создавая этнографический фильм, будущий журналист интегрирует знания об этнокультуре. Более того, студент при этом творческом акте всегда проводит этнографическое исследование, в основе которого рассказ о народах и этносах, ритуалах и верованиях, традициях и различных формах материального и нематериального наследия. Данный процесс способствует исследованию взглядов на мир, которые изменяют наше восприятие реальности, позволяют на основе изученного материала создать образ этноса, способствующий познанию самобытной культуры и установлению межкультурного диалога. Это становится основой этнокультурной компетенции будущего журналиста.

Список литературы

1. Бердяев Н.А. Судьба России. Опыты по психологии войны и национальности / Н.А. Бердяев. – М.: Философское общество СССР, 1990. – 240 с.
2. Головнева Е.В. Этнографическое кино как аудиовизуальный документ по антропологии детства / Е.В. Головнева, И.А. Головнев // Документ. Архив. История. Современность: материалы VI Международной научно-практической конференции (Екатеринбург, 2–3 декабря 2016 г.). – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016. – С. 462–465.
3. Корнетов Г.Б. Педагогическая мысль как феномен развития педагогической науки / Г.Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. – 2016. – №1. – С. 65–89.
4. Леонтьев Д.А. Труд становится человеком и удовольствием оставаться обезьяной / Д.А. Леонтьев // Человек. RU. – 2007. – №7. – С. 163–168.
5. Мид М. Культура и мир детства / М. Мид. – М.: Наука, 1988. – 429 с.
6. Разин А.А. Этнокультура: место и роль в становлении целостного человека. Часть 1 / А.А. Разин // Психология и психотехника. – 2012. – №12 (51). – С. 23–37.
7. Рева Е.К. Проблемы этнокультуры и национально-ценностное ориентирование аудитории средствами массовой информации / Е.К. Рева // Филологические науки в России и за рубежом: материалы Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012. – С. 195–197 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/phil/archive/26/1898/>
8. Росс Л. Человек и ситуация. Уроки социальной психологии / Л. Росс, Р. Нисбетт; пер. с англ. В.В. Румынского; под ред. Е.Н. Емельянова, В.С. Магуна. – М.: Аспект-Пресс, 1999. – 429 с.
9. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология / Т.Г. Стефаненко. – М.: Аспект-пресс, 2009. – 368 с.
10. Тарасова Л.Е. Взаимосвязь мотивационной составляющей учебно-познавательной активности с ценностными ориентациями у представителей разных этносов / Л.Е. Тарасова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №1. – С. 1582. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=19394>
11. Тлеужанова Г.К. Модель формирования субъекта этнической культуры в условиях высшей школы / Г.К. Тлеужанова, Э.А. Утеубаева // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – №2–2. – С. 306–310 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=8572>
12. Триандис Г.К. Культура и социальное поведение / Г.К. Триандис; пер. В.А. Соснин. – М.: Форум, 2011. – 384 с.
13. Шаваева М.О. Этнокультура как многофункциональная система взаимодействия / М.О. Шаваева, Ф.С. Эфендиев. – Нальчик: СКГИИ, 2005. – 185 с.
14. Этнопсихология / сост. Я.С. Сунцова, С.А. Вьюжанина. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2015. – 182 с.

К ВОПРОСУ О МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

***Аннотация:** статья посвящена особенностям обучения математике бакалавров педагогического образования в контексте реализации ее интеграционных связей.*

***Ключевые слова:** начальная школа, начальный курс математики, теория множеств, математическая статистика, начальное математическое образование, интеграционные связи математики, методика обучения.*

Изменение образовательных стандартов высшего профессионального образования дало, безусловно, большую свободу разработчикам основных образовательных программ. Отсутствие обязательных дисциплин, самостоятельное наполнение программы, реализация авторского взгляда на образование (а разработчик ООП, безусловно, автор своей программы) позволили максимально расширить образовательные возможности и сформировать обязательные профессиональные и общекультурные компетенции будущего учителя начальной школы. Но одновременно проявилась и другая тенденция: определенное (а иногда и существенное) сокращение как традиционных учебных дисциплин, так и количество зачетных единиц (а значит, и учебных часов) на базовые дисциплины. Так, например, в последних учебных планах по ООП бакалавриата направления «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование», реализующихся в Южном федеральном университете, отсутствует такая фундаментальная дисциплина, как математика, и модуль «Теории и технологии начального математического образования», рассчитанный на 216 контактных часов (что составляет менее 45% от общего количества часов на весь модуль), безусловно, не способствует полноценному изучению математики будущим учителем. Для сравнения: в совокупности модули «Теории и технологии начального языкового образования», «Теория литературы и практика читательской деятельности» и «Теории и технологии начального литературного образования» рассчитаны на 546 контактных часов (и более 50% от общего числа часов). Более того, анализ рабочей программы дисциплины свидетельствует о том, что основное содержание модуля посвящено методике обучения младшего школьника основным математическим понятиям, что, собственно, полностью отражает и наименование данного модуля.

На наш взгляд, подобный «перекосяк» не соответствует цели формирования математической культуры учителя начальных классов. Роль математической составляющей в профессиональной подготовке учителя начальной школы трудно переоценить. Одной из фундаментальных задач в его профессиональной деятельности является развитие мышления младшего школьника, а для развития, в частности, логического мышления от

учителя требуется достаточно высокий уровень математической культуры, определенные логические знания и навыки.

Для успешного обучения математике учитель не просто должен знать основные математические правила и алгоритмы, но и понимать их смысл, знать их теоретическое обоснование.

Кроме того, одним из видов деятельности бакалавра педагогического образования является научно-исследовательская. Студент должен научиться проводить эксперимент, проверять гипотезы, обрабатывать экспериментальные данные, а значит, владеть соответствующими математико-статистическими методами.

В поддержку модуля «Теории и технологии начального математического образования» в учебный план был включено курс «Современные основы начального курса математики» в рамках модуля университетской академической мобильности. Этот курс имеет не только и не столько теоретическую направленность (хотя, безусловно, она является первичной), но и общекультурную. В нем максимально реализованы интеграционные связи математики с литературой и живописью, культурой и психологией, профессиональной деятельностью и начальным курсом математики, под которыми мы понимаем «...всевозможные отношения взаимной зависимости, обусловленности, общности между основными понятиями различных областей науки и культуры» [1, с. 68].

Содержание курса достаточно традиционно – основы теории множеств и математической логики, свойства операций и отношений на множестве натуральных чисел, элементы теории делимости, элементы теории вероятностей и математической статистики. Но все темы курса освещаются в их непосредственной связи с начальным курсом математики и методиками обучения математике в младшей школе. Так, например, различные подходы к введению множества натуральных чисел согласуются с методическими аспектами: аксиоматический подход к построению множества натуральных чисел (аксиомы Пеано и следствия из них) максимально были реализованы в системе развивающего обучения Л. Занкова. Операции сложения и умножения вводятся аксиоматически, а свойства этих операций используются при изучении приемов рационального счета. Теоретико-множественный подход, трактующий натуральное число как числовую характеристику конечного множества, соответствует системе «Школа России». Результат операции сложения – числовая характеристика объединения непересекающихся конечных множеств, а значение произведения – число элементов в декартовом произведении конечных множеств. В этом случае свойства числовых операций непосредственно следуют из соответствующих свойств операций алгебры множеств. Натуральное число как результат измерения величины характерен для системы развивающего обучения Эльконина и Давыдова. В этом случае сложение можно трактовать, например, как измерение отрезка, состоящего из двух отрезков, лежащих на одной прямой, с единственной общей точкой, а умножение – как измерение отрезка в новой единице длины. Таким образом, при изучении элементов теории множеств или аксиом Пеано необходимо обращать внимание студентов на соответствующие учебно-методические комплексы и иллюстрировать теоретические положения необходимыми примерами из школьных учебников. Изучение элементов теории

вероятностей и математической статистики целесообразно проводить на моделях, знакомых студентам: понятие генеральной совокупности и выборки можно иллюстрировать множествами учащихся в пределах города, района или конкретной школы, для изучения числовых характеристик случайной величины можно рассматривать классный журнал или аттестационную ведомость, для построения вариационных рядов можно использовать, например, результаты тестирования. Обилие такого рода примеров позволяет как уменьшить затруднения обучающихся, имеющих невысокий уровень математической подготовки, так и повысить мотивацию к обучению для более подготовленных студентов.

Кроме того, при изложении теоретического материала уместны исторические экскурсы, обсуждение действующих учебников и их предшественников, различные программы и методики обучения. Как правило, методисты обращают внимание на актуальные программы и учебники. С нашей точки зрения, исторических обзор приемов и методов дидактически целесообразно, так как позволяет проследить тенденции развития технологий обучения. Отечественное математическое образование имеет особенные традиции, оно всегда находилось под патронатом математики как науки, и начальный курс математики не является исключением. Так, одна из крупнейших реформ начального математического образования была проведена под руководством нашего выдающегося современника – академика Андрея Николаевича Колмогорова. Именно в рамках так называемой «колмогоровской» реформы произошел принципиально новый учебной дисциплине – от арифметики к математике. И это не просто формальное изменение названия, а переход к новому содержанию: традиционная содержательно-методическая числовая линия была дополнена элементами геометрии и теории множеств – для начального курса математики это был по-настоящему революционный шаг, который вызвал множество дискуссий и споров в академической среде. Учитель должен понимать, что школьник XXI века живет в новой информационной среде, поэтому меняются не только технологии, формы и средства обучения, но и его содержание. Именно поэтому представляется методически оправданным рассмотрение математических понятий не только с логической, но и с исторической точки зрения, тем самым осуществляется и интеграция математики как с историей собственно науки, так и с историей образования.

С понятием декартова произведения множеств непосредственно связано понятие бинарного отношения на множестве. В начальном курсе математики рассматриваются различные отношения, в том числе отношения эквивалентности и отношения порядка. Эти понятия позволяют реализовать интеграционные связи математики с другими учебными дисциплинами. Так, например, отношением эквивалентности является отношение «иметь одинаковое склонение» на множестве существительных русского языка, отношением строгого порядка является отношение «случиться раньше» на множестве исторических событий, отношение «находиться в одной стране» на множестве городов мира симметрично, а отношение «выиграть у ...» на множестве спортивных команд антирефлексивно. Рассмотрение подобных примеров бинарных отношений,

самостоятельное их конструирование позволяют преодолеть традиционные затруднения студентов в изучении таких абстрактных понятий.

При изучении элементов теории вероятностей целесообразно рассмотреть пространство элементарных событий в виде дерева возможностей и показать учебники начальной школы, в которых введено подобное понятие. Это повышает познавательный интерес студентов к изучению математики и усиливает эффективность обучения. С этой же целью при изучении элементов математической статистики используются модели, приближенные к будущей профессиональной деятельности студентов. Так, например, при изучении результатов контрольной работы, проведенной в конкретном классе начальной школы, можно не только найти средний балл, но и посчитать меру его рассеяния – вычислить дисперсию и среднее квадратичное отклонение. Критерии проверки гипотез также разумно демонстрировать на конкретных примерах из области образования – это способствует пониманию необходимости данного раздела и снимает целый ряд вопросов.

Отдельное внимание, разумеется, следует уделить интеграционным связям курса с информатикой и информационными технологиями [2, с. 171]. Это касается как содержания, так и средства обучения. Прежде всего, математической основой информатики являются такие разделы математики, как математическая логика и комбинаторика, которые рассматриваются в данном курсе. Кроме того, курс реализуется с применением информационно-коммуникационных технологий: курс читается на платформе Microsoft Teams, в лекциях используются компьютерные демонстрации Power Point и математические модели GeoGebra, обратная связь реализуется с помощью Microsoft Forms.

Таким образом, курс «Современные основы начального курса математики» предназначен для поддержки модуля «Теории и технологии математического образования», содержит теоретическое обоснование основных разделов курса математики для начальной школы и направлен на максимальную реализацию интеграционных связей математики как с другими областями науки, так и с будущей профессиональной деятельностью в целом.

Список литературы

1. Полякова Т.С. Интеграционные связи и их оценка учителями математики и бакалаврами педагогико-математического образования / Т.С. Полякова, И.Ю. Жмурова // Методический поиск: проблемы и решения. – 2015. – №1 (18). – С. 66–72.
2. Эфиндиева Ф.А. Обучение решению задач по математике с использованием информационных технологий / Ф.А. Эфиндиева, К.А. Халатян // Вопросы педагогики. – 2019. – №6–1. – С. 171–174.

Ильясов Динаф Фанильевич
д-р пед. наук, профессор, заведующий кафедрой
ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки
и повышения квалификации работников образования»
г. Челябинск, Челябинская область

УЧАСТИЕ ПЕДАГОГОВ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕГИОНАЛЬНЫХ ИННОВАЦИОННЫХ ПЛОЩАДОК НА БАЗЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ КАК РЕСУРС ОБНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ

***Аннотация:** одним из ценных оснований российской системы образования можно назвать готовность её рядовых членов поддержать коллег, несмотря на сложные жизненные обстоятельства. При этом зачастую подобную готовность и открытость современная парадигма рыночных отношений воспринимает за слабость или некомпетентность. В этой связи совершенно верно сработала система управления образования, сохранив указанную благородную черту многонациональных народов России. Имеется в виду, что склонность к подвигу, подвижничеству поставили на вооружение системы образования. Речь идёт о создании на базе общеобразовательных организаций инновационных площадок, призванных развить профессиональный потенциал современных специалистов. Со временем особенность национального характера усилилась талантами и творческими амбициями современных российских учителей. По итогу в России новыми гранями заиграли проекты по созданию инновационных центров, которые ранее только безлико телеграфировались на административных сессиях и вкворах. Сетевое взаимодействие на высоком научном уровне ранее казалось метафорой, отдалённой перспективой и несбыточной мечтой учителей. Реальность инновационных площадок оказалась более чем привлекательной, поскольку решала и коллективные, и личностные вопросы. Под личностными вопросами в первую очередь понимается возможность обновления профессионального самосознания педагогов. Заострим внимание на том, что подразумевается именно обновление, а не поверхностная трансформация внутренней системы ценностей педагога. Результаты научного исследования всецело поддержали предположения автора.*

***Ключевые слова:** инновационные площадки, общеобразовательные организации, профессиональное самосознание учителей.*

Введение.

Совершенно очевидным фактом для современной системы образования является необходимость педагогов постоянно обновлять свои профессиональные навыки, совершенствовать умения и знания. Вместе с тем вопрос о масштабном преобразовании личности затрагивается не столь интенсивно. Одним из оснований указанного факта можно назвать непростые финансово-экономические условия в тех или иных регионах. В сложных социальных условиях педагогам необходимо решать ближайшие

витальные потребности, поэтому речь о каком-либо основательном обновлении профессионального самосознания становится не столь актуальной. Однако даже при соблюдении всех необходимых условий и комфорта не все оказываются готовы к глубинному преобразованию своего самосознания. Под глубинным преобразованием понимается не только совершенствование профессиональных знаний, но и системы ценностей личности. Развитие аксиологической культуры личности, переход на высокоэкологичный способ обеспечения жизни, повышение уровня физического, психического и духовного здоровья остаётся сложным и трудновполнимым вопросом. Дополним, что сложность зачастую возникает из-за отсутствия точного вектора, который бы был проверен, адаптирован и безопасен. В этой связи высокотехнологичные научные центры на базе общеобразовательных организаций могут стать тем источником, который первый освоит новейшие стратегии самосовершенствования. Ещё раз подчеркнём, что в подобных коллаборациях для качественного обновления профессионального самосознания важна не только насыщенность передовыми технологиями обучения, развития и воспитания. Концентрация научных разработок может только ненадолго привлечь внимание педагогов. Наличие в инновационных центрах ресурсов по проверке, уточнению эффективности, рефлексии многовековых ценностных оснований той или иной национальной культуры позволит реализовать реальные программы обновления профессионального самосознания личности. В этом свете на помощь педагогам должен прийти научный метод верификации тех или иных знаний, технологий, методов и средств. Также привлечь педагогов может осознание своей сопричастности к разработке передовых образовательных технологий. Ценность инновационных центров в этом свете становится очевидной. Вместе с тем дополним, что ещё более перспективными являются технологии по изучению единства рациональных и иррациональных основ передовых образовательных технологий. Отметим, что указанный уровень имеет все признаки элитарного знания, которым владеют члены государственных научных академий. Подобное замечание уместно, поскольку даже в сфере искусства и культуры существует убеждение о том, что оперы пишут не для всех, а только для истинных ценителей искусства. При этом даже указанное ограничение может быть нарушено высокомотивированным педагогом, стремящимся всеми силами к профессиональному самосовершенствованию. Указав перспективные и ограничивающие линии развития инновационных центров на базе общеобразовательных организаций, перейдём к анализу научных подходов по изучаемому вопросу.

Обзор научной литературы.

О.Б. Пирожкова и И.С. Бубнова в общих словах раскрывают потенциал сетевых инновационных площадок по обновлению содержания профессиональных знаний педагогов [5]. Вместе с тем, по мнению автора, их подходу несколько не хватает раскрытия принципов существенного, масштабного преобразования самосознания личности.

В этом свете кратко представим принципы, которые позволят в дальнейшем выстраивать действительную, натуральную, идентичную систему основательного обновления самосознания педагогов:

1. Принцип идентичности: соответствие технологии обновления содержания самосознания личности конечному результату деятельности.

2. Принцип востребованности: указывает на то, что необходимо выявлять реальную потребность на обновление содержания самосознания личности, поскольку подобная работа должна быть адресной и филигранной.

3. Принцип перспективности: означает соответствие затраченных государством ресурсов на обучение педагога позитивным ожиданиям обеих сторон от полученного результата.

4. Принцип цепной реакции: успех в обучении нескольких инициативных и талантливых педагогов позволит замотивировать на обновление профессионального самосознания большее число инертных педагогов.

5. Принцип системности и пролонгированности: система обновления профессионального самосознания должна обладать определённым методическим ритмом и иметь долгосрочный план реализации.

6. Принцип контраста: качественное обновление содержания образования, которое может вызвать яркие аффективные переживания, позволяет с минимальными материальными затратами переосмыслить свои профессиональные достижения.

7. Принцип эха: мотивация педагогов на желание обновления их самосознания должна происходить очень обходчиво и аккуратно. Необходимо выстраивать работу так, чтобы их раздражение, неудовольствие своим уровнем профессиональной культуры происходило очень тонко и ненавязчиво. Чем изысканнее будет намёк для педагога о его уровне мастерства, тем сильнее будет эффект отторжения им своего настоящего статуса. Малый сигнал «раздражения» на входе в систему самосознания будет множен многократным отражением и реверберацией по неуловимым когнитивным зстоям личности, которые только и будут ждать мастерской рефлексии об их наличии.

Стоит отметить, что сформулированные принципы могут быть адаптированы и для автономной работы педагога в рамках сети инновационных центров, а также в среде инициативных рабочих групп.

Рассмотрим также и иные научные позиции на предмет исследования.

Е.И. Татимова указывает на замечательные следствия участия педагога в деятельности инновационных сетевых сообществ [6]. Она приходит к выводу, что подобная деятельность совершенствует их научно-исследовательскую культуру и развивает методологическую грамотность при организации образовательного процесса. Ключевым моментом, по нашему мнению, в данном случае является упоминание методологической компетентности. Сказанное означает, что многоуровневая рефлексия педагога между различными научными подходами к организации своей профессиональной деятельности помогает им основательнее понять своё жизненное предназначение.

Таким образом, подобный вывод указывает на то, что научный подход к организации деятельности инновационных центров способен развить аксиологическую культуру учителей. Благодаря глубоким ценностным рефлексиям, педагог может быть настоящим штурманом и навигатором когнитивного развития своих учеников. Одним из признаков содержательного обновления самосознания является горячий и в то же время глубоко осмысленный взгляд личности. Данный эффект очень часто в последнее время стал заметен у слушателей повышения квалификации. Таким образом, подчёркивается, что научные смыслы обладают не меньшим воспитывающим эффектом, чем те или иные религиозные знания. Более того, именно научный метод позволяет избежать фанатичного увлечения только одним предметом деятельности. Таким образом, целью инновационных

площадок становится удержание внимания педагогов на необходимости познания психолого-педагогической природы человека с обязательным привлечением научного метода [3]. Благодаря познанию законов развития психики возможен и личностный рост педагогов, и развитие учеников.

Иные работы, посвящённые исследуемой проблематике, также красноречиво подтверждают крепкую корреляцию между обновлением самосознания личности и участием в деятельности инновационных центров [1; 2; 7].

Полученный теоретический материал позволяет перейти к многоуровневой рефлексии о нём.

Результаты исследования.

В процессе исследования было выявлено, что многие современные авторы сходятся во мнении относительно важности создания инновационных площадок на базе общеобразовательных учреждений. Также указывается, что обновление профессионального самосознания педагогов наиболее эффективно происходит в рамках подобных центров. Вместе с тем автор текущей работы предлагает выделить ряд принципов, которые позволяют создать действенную систему повышения квалификации в русле интересующего нас направления. В числе устойчивых правил организации обновления профессионального самосознания были отмечены принцип идентичности, востребованности, перспективности, цепной реакции, системности, контраста и необычный вид – принцип эха.

Также автор пришёл к выводу, что для эффективной организации деятельности инновационных площадок необходима поддержка тьюторов, владеющих методологией научного исследования. Таким образом, научный метод должен возглавить процесс обновления профессиональных знаний педагогов. Вместе с тем подходы к обновлению понимания сущности научного метода достаточно давно не совершенствовались.

Таким образом, факторами эффективного профессионального самосознания личности педагога являются: применение научного метода, а также участие педагогов в деятельности инновационных центров. В качестве перспективы текущего исследования отметим важность выявления новых тенденций в понимании содержания научного метода.

Список литературы

1. Гуров В.Н. Инновационная школа и задачи института педагогики в подготовке специалистов нового типа / В.Н. Гуров // Педагогический журнал Башкортостана. – 2011. – №6.
2. Золотарева А.В. Инновационная деятельность как фактор профессионального развития педагогов сельских образовательных организаций / А.В. Золотарева // Педагогика. – 2019. – №1. – С. 1.
3. Ильясов Д.Ф. Популяризация научных психолого-педагогических знаний среди учителей: монография / Д.Ф. Ильясов. – Челябинск: Изд-во Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, 2019. – 232 с.
4. Краснов С.И. Сетевая форма инновационно-методической деятельности в контексте развития проектного самосознания педагога / С. И. Краснов // Ценности и смыслы. – 2020. – №6.
5. Пирожкова О.Б. Развитие инновационного кластера Краснодарского края как ресурс профессионального развития педагога: от теории к практике / О.Б. Пирожкова, И.С. Бубнова // Категория «социального» в современной педагогике и психологии. – 2020. – С. 464–471.
6. Татимова Н.И. Обновление содержания деятельности образовательных учреждений в рамках инновационной площадки / Н.И. Татимова // Образование в Кировской области. – 2009. – №1. – С. 27–31.
7. Ибрагимова Л.В. Педагогические условия развития методического мышления учителя в процессе коллективной поисковой деятельности / Л.В. Ибрагимова, Н.У. Ярычев // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – №3. – С. 228.

Пашков Александр Николаевич
д-р биол. наук, профессор, заведующий кафедрой
Величко Лиана Григорьевна
канд. мед. наук, доцент

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

АНАЛИЗ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОФЕССОРА Е.И. ПОКРОВСКОЙ КАК ПРИМЕР ИСПОЛЬЗОВАНИЯ БИОГРАФИЧЕСКОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Аннотация: большое значение для науки и истории имеет вклад Е.И. Покровской – первой заведующей кафедрой биологии ВГМИ им. Н.Н. Бурденко в послевоенные годы. Это нашло отражение в развитии одного из направлений биологии и в совершенствовании учебного процесса в послевоенное время. Результаты ее экспериментальных работ (совместно с другими сотрудниками) по изучению циклов развития членистоногих на территории Воронежской области – клещей и кровососущих насекомых – позволили установить роль последних в передаче возбудителей различных трансмиссивных инфекционных и паразитарных заболеваний человека. На основании полученных данных были разработаны профилактические мероприятия, являющиеся актуальными и в настоящее время. Знакомство с биографией, научной и исследовательской деятельностью сотрудников вуза является неотъемлемой частью учебного процесса и примером использования биографического метода в обучении первокурсников.

Ключевые слова: биографический метод, кафедра биологии, Покровская, кровососущие двукрылые, клещи, трансмиссивные болезни человека, учебный процесс.

Биографический метод педагогики широко применяется при обучении студентов в высших учебных заведениях, особенно на младших курсах. Он заключается в том, что обучение конкретным разделам учебных предметов происходит на основе изучения биографий людей, которые занимались этими вопросами профессионально, делали соответствующие открытия, что впоследствии становилось достижениями общечеловеческого масштаба, влияло на развитие науки и культуры в целом [1]. Для его реализации необходима работа с дополнительной литературой, возможно использование интернет-ресурсов, что обеспечивает доступность, эмоциональное насыщение и личностную значимость изучаемого курса. Описанный в работе пример использования биографического метода представляет анализ научной деятельности профессора Е.И. Покровской – сотрудника ВГМУ им. Н.Н. Бурденко, первой заведующей кафедрой биологии в послевоенные годы.

Во время Великой Отечественной войны в системе образования произошли значительные ухудшения. Сильный удар был нанесен эвакуацией, частичным расформированием вузов, сокращением их материальной базы. С июля 1943 года в городе Воронеже был открыт филиал медицинского института, при котором кафедре биологии на протяжении 29 лет (до 1972 г.) возглавляла доцент, а в дальнейшем (после защиты докторской диссертации) доктор биологических наук, профессор Екатерина Ивановна Покровская [3]. Пришлось провести колоссальную работу по налаживанию учебного процесса в тяжелейших условиях, поскольку уцелевших помещений практически не осталось. После возвращения института из эвакуации кафедра биологии временно располагалась в одной из комнат полуразрушенного санитарного корпуса. Плохо отапливались аудитории для чтения лекций, был дефицит учебников, необходимого инвентаря и оборудования. В дальнейшем некоторые медицинские вузы страны оказали помощь в оснащении кафедры. Несмотря на трудности военного времени, удавалось проводить лекции и практические занятия на соответствующем уровне, выполнять научную работу, в том числе с привлечением студентов [4].

С участием Покровской были проведены многочисленные экологические и фаунистические исследования наземных беспозвоночных на территории Воронежской области. Особое внимание уделялось изучению обитателей почвенной фауны (нематодам) и переносчикам болезней (маларийным комарам) [4]. На основании проведенных исследований была установлена взаимозависимость почвенной фауны и органических удобрений; подготовлены и опубликованы в соавторстве свыше сорока научных работ. Полученные результаты использовались при обучении студентов на практических занятиях по биологии [5; 8].

Клещи – переносчики множества трансмиссивных инфекционных и паразитарных болезней человека – также явились объектом научных исследований. Иксодовые клещи в Воронежской области изучались Е.И. Покровской в период 1951–1959 гг. Было установлено, что доминирующими являются виды *Icsodes ricinus*, *Dermacentor marginatus* и *Dermacentor relictus*. Все они служат переносчиками болезни Лайма, Q-лихорадки и туляремии в регионе. Колебания численности клещей коррелируют с количеством этих заболеваний у человека. Большое значение уделялось изучению зимовки клещей *Dermacentor marginatus* для выявления продолжительности жизни и сроков развития этого вида в природных условиях. Исследования проводились в различных районах в период с 1949 по 1958 год на юго-востоке Черноземного центра в Воронежской области [4]. На основании полученных результатов были созданы региональные научные основы эпидемиологической и медико-санитарной служб, подготовлены квалифицированные специалисты для районных и городских санитарно-эпидемиологических станций [10].

Под руководством Е.И. Покровской повышалось качество учебной работы, большое внимание уделялось самостоятельной подготовке студентов. Был организован биологический музей, материалы которого активно применялись в учебном процессе [2]. Результаты работ по изучению иксодовых клещей, комаров и мокрецов позднее использовались для подготовки докторской и трех кандидатских диссертаций.

Знакомство с биографией отечественных ученых, преподавателей Воронежского государственного медицинского университета им. Н.Н. Бурденко является важным элементом патриотического воспитания студентов-медиков [6]. Анализ научной деятельности профессора Покровского позволяет оценить вклад, внесенный в изучение значимости клещей и кровососущих насекомых как переносчиков особо опасных трансмиссивных заболеваний человека [9]. С использованием общенаучного метода познания изучаются материалы музея, архивные источники, материалы библиотечного фонда ВГМУ им. Н.Н. Бурденко и Воронежского государственного университета, содержащие информацию о методах и результатах проведенных исследований [7]. В курсе «Биология» знакомство с ними является обязательной составляющей частью учебного процесса.

Список литературы

1. Биографический метод как психолого-педагогический метод обучения и воспитания / А.Н. Пашков, Н.А. Щетинкина, Л.Г. Величко [и др.] // Педагогические и психологические основы оптимизации образовательного процесса в высшей медицинской школе: материалы научно-практического семинара. – Воронеж: Мир науки, 2019. – С. 62–65.
2. Величко Л. Г. Приемы музейной педагогики в образовательном процессе ВГМУ / Л.Г. Величко, Н.А. Щетинкина, Е.С. Глазьева // Сборник избранных статей по материалам научных конференций ГНИИ «Нацразвитие»: материалы Всероссийских (национальных) научных конференций (Санкт-Петербург, 11–13 мая 2021 года). – СПб.: ГНИИ «Нацразвитие», 2021. – С. 56–58.
3. История кафедры [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vrtngmu.ru/academy/structure/kafedra-biologii/240/> (дата обращения: 15.07.2021).
4. Кафедра экологии и систематики беспозвоночных животных Воронежского государственного университета [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bio.vsu.ru/ezoо/history.htm> (дата обращения: 17.07.2021).
5. Особенности преподавания некоторых разделов биологии студентам педиатрического факультета ВГМУ / А.Н. Пашков, Н.А. Щетинкина, Л.Г. Величко [и др.] // Клинико-морфологические аспекты фундаментальных и прикладных медицинских исследований: материалы Международной научной конференции / редколлегия: Н.Т. Алексеева [и др.]. – Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2021. – С. 169–172.
6. Определение ведущего канала восприятия у студентов 1 курса ВГМУ им Н.Н. Бурденко / А.Ю. Гоцкина, В.О. Джуганова, А.Н. Пашков [и др.] // Молодежный инновационный вестник. – 2018. – Т. 7, № S1. – С. 195.
7. Опыт применения инновационных технологий при изучении биологии в медицинском вузе / А.Н. Пашков, Л.Г. Величко, Н.А. Щетинкина [и др.] // Проблемы управления качеством образования: сборник избранных статей Международной научно-методической конференции. – СПб.: ГНИИ «Нацразвитие», 2020. – С. 54–56.
8. Роль практических умений в профессиональной подготовке студентов-медиков / А.Н. Пашков, Л.Г. Величко, Н.А. Щетинкина [и др.] // Образование. Культура. Общество: сборник избранных статей по материалам Международной научной конференции (Санкт-Петербург, 28 апреля 2021 года). – СПб.: ГНИИ «Нацразвитие», 2021. – С. 28–30.
9. Роль экологического воспитания и образования в подготовке студентов медицинского вуза / А.Н. Пашков, Л.Г. Величко, Н.А. Щетинкина [и др.] // Социально-экономические и гуманитарные науки: сборник избранных статей по материалам Международной научной конференции. – СПб.: ГНИИ «Нацразвитие», 2020. – С. 9–11.
10. Формирование экологического мышления у будущих врачей / Н.А. Щетинкина, А.Н. Пашков, Л.Г. Величко [и др.] // Клинико-морфологические аспекты фундаментальных и прикладных медицинских исследований: материалы Международной научной конференции / редколлегия: Н.Т. Алексеева [и др.]. – Воронеж: Научная книга, 2021. – С. 255–258.

Привалов Николай Иванович

канд. пед. наук, старший преподаватель
ФГКВБОУ ВО «Рязанское гвардейское высшее воздушно-десантное
ордена Суворова дважды Краснознаменное командное училище
им. генерала В.Ф. Маргелова» Минобороны России
г. Рязань, Рязанская область

ПРОБЛЕМЫ, ТРЕБУЮЩИЕ РЕШЕНИЯ

***Аннотация:** в статье анализируется состояние современного военного образования, вскрываются проблемы, предлагаются меры, необходимые для его улучшения.*

***Ключевые слова:** образовательный процесс, воспитание, образование, преподаватель, обучающиеся.*

В Стратегии национальной безопасности Российской Федерации, утвержденной в июле этого года Президентом Российской Федерации, подчеркивается, что «развитие научного потенциала, повышение качества и доступности образования ускорят структурную перестройку российской экономики» [3].

Хотелось бы обратить внимание на особенности образовательного процесса в современных военных образовательных учреждениях.

В соответствии с Генеральным соглашением о торговле услугами (ГАТС) в рамках Всемирной торговой организации, представляющей собой свод принципов и правил, соблюдение которых обязательно для всех стран – членов ВТО, образование признано услугой [1]. Данное положение закреплено в российском законодательстве, в том числе в Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Образовательную услугу оказывает образовательная организация в соответствии с вышеупомянутым законом. Однако в ст. 43 Конституции РФ законодательно закреплено, что образование осуществляют образовательные учреждения [2]. Существует ли расхождение в понятиях «образовательная организация» и «образовательное учреждение»?

Сравнительный анализ понятий «образовательное учреждение» и «образовательная организация» показывает, что в «образовательном учреждении» осуществляется образовательный процесс, обеспечивающий содержание обучения и воспитания, а в «образовательной организации» осуществляется образовательная деятельность. Основной упор делается на результат в учебной деятельности. Кроме того, «образовательное учреждение» осуществляет свою деятельность бесплатно, что следует из логики Конституции РФ, а «образовательная организация» может оказывать платные услуги. Представляется, что в Законе «Об образовании в Российской Федерации» эти понятия должны быть разграничены, а возникшие противоречия разрешены.

В современных условиях преподаватель стал заложником утвердившегося отношения к образовательной деятельности как к услуге. Получается парадоксальная ситуация, если преподаватель поставил оценку «неудовлетворительно» или даже «удовлетворительно» обучающемуся, это означает, что он не качественно оказал образовательную услугу, а из этого складывается мнение о деятельности преподавателя. Оценка во

многим перестала соответствовать уровню знаний обучающихся и выполнять важнейшую воспитательную роль.

В педагогическом сообществе всегда обсуждалась проблема, что важнее в образовательном процессе обучение или воспитание? Современное законодательство отдает приоритет обучению, хотя практика показывает, что важнее воспитание, поскольку воспитанного человека легче обучить. В тех учебных группах, где выше дисциплина, там выше показатели в учебе. Не случайно в советское время воспитанию отводилась главенствующая роль. Преподаватели активно участвовали в воспитательной работе с курсантами (информирование, выступления с лекциями по актуальным проблемам и многое другое), и именно поэтому уровень учебной нагрузки преподавателя военного вуза был значительно ниже, чем сейчас.

По сути, это признается и сегодня. Еще недавно считалось, что монетизация в армии решит все проблемы, поэтому военные чиновники не видели нужды в воспитании военнослужащих, даже сам термин «воспитание» был вымаран из руководящих документов. Однако реалии показали рост грубых нарушений воинской дисциплины, преступлений и происшествий в войсках и на флоте. Для решения этой и других задач были созданы органы военно-политического управления, определены полномочия должностных лиц всех уровней управления, осуществляющих военно-политическую работу, вновь появился термин воспитание.

Военно-политические органы должны обрести авторитет среди военнослужащих. Для этого нужно лучше готовить профессиональные кадры, оказывать им помощь и содействие. Было бы неплохо, если военно-политические отделы опирались бы на общественные организации в армии и на флоте, скажем – собрания чести, ассоциации военнослужащих по предназначению, в соответствии с видами и родами войск, военные профсоюзы, либо иные. К сожалению, сегодня командиры и начальники не несут ответственности перед своими коллективами. Введение этих институтов в армии и на флоте способствовало бы повышению ответственности военнослужащих, в т.ч. командиров и начальников перед своими коллективами. Поступки военнослужащих можно было бы разбирать на собраниях этих организаций и выносить соответствующие решения.

Новым трендом в образовании стало вынужденное в период локдауна дистанционное обучение. Его возможности можно использовать и в военном образовании. В качестве примера можно привести дистанционное выступление заместителя министра обороны генерал-полковника Ю.Э. Садовенко по проблемам безопасности государства, соблюдению воинской дисциплины, с известным полярником Героем Советского Союза и Российской Федерации А.Н. Чилингаровым со 100%-ным охватом курсантов училища ВДВ. Мероприятие вызвало неподдельный интерес у курсантов, курсанты свободно задавали вопросы выступающим на любые темы.

Утравившийся в образовании компетентный подход, который призван способствовать формированию ответственности у курсантов, во многом носит формальный характер. Достаточно сказать, что абсолютно одинаковые программы обучения на разных специальностях почему-то формируют совершенно разные компетенции. Или другой факт, содержание учебной дисциплины практически не меняется, но меняются компетенции в соответствии с Госстандартами. А как проверить сформированность таких компетенций, как любовь к Родине, добросовестное исполнение гражданского и профессионального долга и т. д.?

Свершившимся фактом в военном образовании стало сокращение до 48 часов учебного времени на дисциплины социально-гуманитарного цикла что, несомненно, мало. А ведь эти дисциплины носят методологически-прикладной, аналитический характер, воспитывают ответственность курсантов перед обществом, государством, коллективом. Но и это не все. Примерные учебные программы предписывают включить в эти дисциплины военную составляющую и другие проблемы. В качестве примера могу привести политологию, в которой присутствует собственно политология, военная политология, история политических учений, политическая конфликтология, геополитика, т.е. дисциплины, имеющие разные объекты и предметы исследования. Новым явлением в образовательном процессе стало изучение отдельных разделов (тем) дисциплин обучающимися самостоятельно, но будет ли от этого эффект?

Представляется, что можно было бы организовать последипломное обучение офицеров по тем дисциплинам, которые не изучены в военном образовательном учреждении из-за нехватки учебного времени для их освоения. В этом случае образование носило бы системный полноценный, а не фрагментарный характер.

Сегодня налицо сложилось противоречие между требованиями по улучшению качества военного образования и ограниченными возможностями по их реализации.

В первую очередь это относится к организации самостоятельной подготовки курсантов. В военных вузах 4 пара занятий стала привычным явлением. Отвлекают от самостоятельной работы разнообразные тренажи и тренировки, другие причины, связанные с предназначением образовательного учреждения. Все это снижает качество обучения и повышает степень ответственности преподавателя в образовательном процессе.

Умение передать необходимые знания обучающимся, заинтересовать их к учебе зависит от опыта и компетентности педагога. Однако деятельность преподавателя сегодня недооценена. Достаточно сказать, что в отдельных вузах ежегодно проводятся конкурсы на замещение вакантных должностей, ежегодно меняются формы планов проведения занятий, нарушаются установленные нормы времени на разработку учебных программ и тематических планов, учебно-методических материалов, преподавателей «кошмарят» многочисленными, порой бессмысленными проверками и т. д. Все это создает нервозность в работе, способствует профессиональному выгоранию преподавателя, лишает возможности самообразования. Сегодня отсутствует диалог командования вузов с преподавательским составом. Это лишь часть проблем.

Сегодня необходима взвешенная продуманная политика в отношении организации военного образования, требующая внесения изменений в законодательную базу об образовании в интересах повышения качества подготовки военных кадров и развития Российской Федерации.

Список литературы

1. Генеральное соглашение по торговле услугами (ГАТС). Базовые понятия и принципы, структура ГАТС. Основные обязательства, применяемые к сектору услуг [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://lektisia.com/8x3b8a.html>
2. Конституция Российской Федерации. – М.: Проспект, 2020. – 64 с.

3. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации: Указ Президента РФ от 2 июля 2021 г. №400 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107030001>

4. Федеральный закон от 29.12.2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70191362/>

Пустовойтов Илья Геннадьевич

аспирант

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»

г. Санкт-Петербург

Научный руководитель

Комовская Елена Витальевна

канд. филол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный

аграрный университет»

г. Санкт-Петербург

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКЕ

***Аннотация:** в статье приводятся алгоритмы развития компетенций по профессиональной лексике у иностранных слушателей подготовительного отделения. Определяются эффективные методы и педагогические приёмы.*

***Ключевые слова:** терминология, профессиональная лексика, иностранный слушатель, русский как иностранный, методический подход, педагогический прием.*

В современной преподавании профессиональной лексики выделяют три четких методических стратегии: структурно-семантическую, когда от структуры переходят к лексическому наполнению, это классический подход, который разрабатывался в работах многих исследователей начала 20 века. Это исследования Ф.И. Панкова [9], А.В. Величко [2] и В.А. Белошапковой [1]. Инновационный подход, который представлен через систему визуализации, или неких карт. Это исследования Ю.М. Калининой и Е.С. Михеевой [3], в которой авторы разрабатывают наглядный принцип представления грамматических конструкций как в индивидуально-тематическом ключе, так и в обобщенной форме, что несомненно даёт основание сделать систематизацию грамматического материала наиболее эффективной в иностранной аудитории, так как фокусирует основные модели и принципы построения предложений в русском языке, однако данный метод в ряде случаев не так эффективен, как метод разработанный Е.В. Комовской, которая исследует не только номинативную природу грамматического предложения, но и учитывает распространители, конститутивно-значимые для данных конструкций. Принцип таких грамматических моделей был описан, указанным автором в ряде статей

«Научные метамодели в современном русском языке» [4]; «Способы представления грамматики при преподавании русского как иностранного» [7]; «Двусоставные коммуникативные метамодели. Их отличие от минимальных и расширенных схем русского синтаксиса» [5]. Следовательно, в методике преподавания РКИ в целом можно выделить три концептуально значимых подхода к изучению профессиональной лексики: традиционный от модели к содержанию, инновационный от наглядного представления схемы к её лексическому наполнению и метамодельный, предложенный Е.В. Комовской от условной графической схемы с обязательными конститутивными распространителями до лексического наполнения не только грамматической основы, но и в смысловом отношении значимых распространителей.

В ходе работы с иностранными студентами в рамках аспирантской практики нами был проведен эксперимент. Часть тем преподавалась по традиционному методу структурно-семантическому, часть по инновационному, часть по метамодельному. В ходе исследования, было доказано, что три методических подхода действены на подфаке, но инновационным подход из-за своей большей наглядности помогает слабоговорящим учащимся на языке посреднике осваивать образовательную программу наравне с хорошо говорящими на языке посреднике учащимися, однако метамодельный принцип зарекомендовал себя как более эффективным на уровне начиная от В1 и выше, так как на данных уровнях постепенно происходит переход от простых предложений к сложным грамматическим конструкциям, где распространитель начинает играть важную лексическую и смысловую роль, поэтому с уровня обучения В1 необходимо использовать метамодельный принцип, так как он и обладает большой наглядностью и учитывает специфику лексического наполнения предложений в русском языке.

Наглядно проведенный эксперимент со слушателями в плане эффективности использования различных методических подходов, исходя из уровня их подготовки, можно представить следующей таблицей (см. таб. 1).

Таблица 1

Эффективность методических подходов при преподавании РКИ

Подход	Уровни владения русским		
	A0-A1	A2	B1-B2
традиционный	80%	50%	10%
инновационный	33%	40%	50%
метамодельный	10%	30%	85%

Данные таблицы 1 закономерно показывают, что на ранних этапах подготовки наиболее эффективен традиционный подход, так как он представляет минимальные грамматические модели с типичным лексическим наполнением, на уровне А2 происходит расширение лексического запаса и для его активизации по правильным заданным моделям необходимо использовать инновационный подход, который в упрощенной форме систематизирует ранее полученные знания по основным типичным образцам грамматического оформления русской речи. На уровне В1–В2 ведущим должен быть метамодельный принцип, так как к этому моменту освоения образовательной программы по русскому иностранные учащиеся уже

отработали необходимые навыки построения грамматических элементарных моделей русского языка, закрепили их и систематизировали до автоматизма, однако расширяют их не верными конститутивными распространителями, следовательно 90% ошибок приходится на неверные распространители основной модели в речи, поэтому метамодельный принцип в обучении должен стать основным, чтобы отработать не только основные модели, но и сконцентрировать внимание учащихся на так называемых лексических потенциальных вариантах распространителей, которые формируют основные смыслы в русской речи, но могут вносить и дополнительные, добавочные, не желательные в коммуникации. Преодолеть лексические ляпы в коммуникации иностранных учащихся возможно только при использовании в методике РКИ метамодельного принципа обучения, который был разработан и предложен исследователем Е.В. Комовской. Наиболее интересны в практическом плане её методические разработки, которые описаны в следующих статьях «Концепции описания и представления грамматики русского языка в преподавании русского как иностранного» [6]; «Электронный учебник для преподавания профессиональной сельскохозяйственной лексики инофонам» [8]. В данных работах автор последовательно на примере сельскохозяйственной терминологии описывает принцип обучения иностранных студентов по метамоделям и приводит интересный практический материал, который формирует необходимые речевые компетенции у иностранных учащихся.

Следовательно, в рамках обучения русскому как иностранному профессиональная лексика должна начинать вводиться на уровне довузовской подготовки, так как студенты должны быть готовы к слушанию лекций на первом курсе, но если первоначальный элементарный уровень подразумевает традиционный подход к обучению грамматики, элементарно-продвинутый уровень должен сопровождаться систематизацией грамматики по принципу наглядных карт, то базовый уровень обучения не возможен без метамодельного принципа, в котором должны быть заложены и отработаны все модели конститутивных распространителей номинативных конструкций.

Этот вывод мы доказали через эксперимент в трех разноуровневых группах. Эксперимент проводился на базе Санкт-Петербургского государственного университета в группах китайских студентов, так как наглядный метамодельный принцип в группах европейских студентов очень эффективен, но может использоваться как дополнительный, потому что язык-посредник- английский – достаточно на высоком уровне.

Список литературы

1. Белошапкова В.А. Современный русский язык. Синтаксис / В.А. Белошапкова. – М.: Наука, 1977. – 430 с.
2. Величко А.В. Книга о грамматике / А.В. Величко. – М.: МГУ, 2017. – 648 с.
3. Калинина Ю.М., Михеева Е.С.
4. Комовская Е.В. Научные метамодели в современном русском языке (на примере сельскохозяйственных терминов) / Е.В. Комовская // Филология и культура. – 2020. – №2 (60). – С. 45–51.
5. Комовская Е.В. Двусоставные коммуникативные метамодели. Их отличие от минимальных и расширенных схем русского синтаксиса / Е.В. Комовская // Филология и культура. – 2021. – №1 (63). – С. 54–61.

6. Комовская Е.В. Концепции описания и представления грамматики русского языка в преподавании русского как иностранного / Е.В. Комовская, З.П. Углова // Всероссийская научная конференция БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования». – Чебоксары, 2020. – С. 244–247.

7. Комовская Е.В. Способы представления грамматики при преподавании русского как иностранного / Е.В. Комовская // Филологический класс. – 2021. – Т. 26, №2. – С. 234–245.

8. Комовская Е.В. Электронный учебник для преподавания профессиональной сельскохозяйственной лексики инофонам / Е.В. Комовская // Язык и речь в интернете: личность, общество, коммуникация, культура: сб. ст. V Международной научно-практической конференции. – М.: РУДН, 2021. – С. 422–429.

9. Панков Ф.И. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса / Ф.И. Панков. – М.: МГУ, 2000. – 501 с.

Тарасова Ольга Анатольевна

канд. пед. наук, доцент

Куйбышевский филиал

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»

г. Куйбышев, Новосибирская область

ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ФОРМИРОВАНИЮ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ

***Аннотация:** в современной экологической ситуации возрастает роль учителя в формировании экологической культуры обучающихся. В статье обращается внимание на проблему подготовки будущих учителей к формированию экологической культуры обучающихся, предлагаются некоторые методические приемы выхода из сложившейся ситуации. К таким приемам автор относит экологизацию дисциплин и организацию различных видов деятельности студентов (проектная, исследовательская, научная, волонтерская) в рамках педагогического процесса, способствующих подготовке бакалавров педагогического образования к формированию экологической культуры обучающихся.*

***Ключевые слова:** экологическая культура, подготовка бакалавров, педагогическое образование, экологизация, обучающийся.*

На современном этапе развития образования проблема формирования экологической культуры обучающихся является одной из приоритетных. Об этом свидетельствуют Федеральные государственные образовательные стандарты основного общего и среднего общего образования [3]. В образовательном стандарте ООО отсутствует дисциплина «Экология», но отражены направления формирования экологической культуры обучающихся. В образовательном стандарте среднего общего образования уже присутствует учебный предмет «Экология» в формате необязательного (интегрированного) и в документе описаны требования к результатам его освоения, из которых следует, что обучающийся 10–11 классов должен овладеть не только экологической культурой, но и экологическим

мышлением, способствующим оценивать экологические последствия в разных областях деятельности человека.

В пользу того, что и государство заинтересовано в развитии экологической культуры не только обучающихся, но и всего общества, в целом указывают различные государственные программы, такие как Государственная программа «Стратегии экологической безопасности Российской Федерации на период до 2025 года» [2], в которой представлены основные направления государства в области предотвращения угроз экологического характера; Основы государственной политики Российской Федерации в области экологического развития России до 2030 [1] и др.

Для нашего исследования ключевым является понятие «экологическая культура». Следует отметить, что среди исследователей нет единства в определении понятия «экологическая культура», так как оно рассматривается с различных позиций. Одни ученые это понятие рассматривают в качестве компонента общей культуры и естественнонаучной грамотности, другие как гармонизацию отношений между природой и обществом, третьи относят его к элементам государственной и региональной политики и т. д. В нашем исследовании мы согласимся с позицией В.В. Сальниковой и под экологической культурой будем понимать «результат педагогического процесса, имеющего своей целью формирование у школьников осознанной установки на взаимодействие с природой, совокупности экологических знаний о сущности взаимодействия с природой, умений и практических навыков разумного природопользования» [6, с. 4].

Следует отметить, что в последнее время многие ученые в своих трудах раскрывают вопросы подготовки студентов педагогических вузов к экологическому воспитанию обучающихся, но до сих пор в этом вопросе нет единства и четких методик.

Несмотря на значимость экологического воспитания и образования, следует отметить, что в системе высшего педагогического образования существует проблема, которая связана с тем, что в учебном процессе вуза практически не учитывается важность формирования у будущих педагогов компетенций по формированию экологической культуры обучающихся. Проанализировав Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) [4] приходим к выводу, что в требованиях к результатам освоения программы бакалавриата отсутствует важное качество – сформированность экологической культуры бакалавра, то есть стандарт не акцентирует внимание и на готовность будущего учителя осуществлять экологическое воспитание обучающихся. В связи с этим, проблему подготовки бакалавров педагогического образования к формированию экологической культуры обучающихся приходится решать, во-первых, на уровне дисциплин учебного плана, внося в рабочие программы дисциплин материал (теоретический или практический) обладающий предпосылками для формирования знаний необходимых будущему учителю для осуществления экологического воспитания обучающихся (экологизация дисциплин). Во-вторых, готовить будущих педагогов к решению обозначенной проблемы возможно и в рамках педагогического процесса. Остановимся на этом подробнее.

Проанализировав учебный план и содержание дисциплин по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями

подготовки), профили «Математика и Информатика», пришли к выводу, что возможно провести экологизацию некоторых дисциплин. Например, при освоении дисциплины «Методика обучения и воспитания (по первому профилю)» возможно подготовить будущих учителей математики к формированию экологической культуры обучающихся. Так, при изучении темы «Общая методика обучения математике. Введение в методику преподавания» обсуждались методологические аспекты экологического образования, возможности математики в организации экологического образования. При изучении темы «Роль и место задач в обучении математике» рассматривались различные их классификации, в частности, задачи с экологическим содержанием и их возможности в формировании экологической культуры обучающихся. В качестве самостоятельной работы по указанной теме студентам предлагалось составить комплекс задач с экологическим содержанием по различным темам предметной области «Математика». На занятиях по теме «Внеурочная работа по математике» студентам предлагалось разработать программу внеурочной деятельности по математике, направленную на формирование экологической культуры обучающихся. Следует отметить, что и другие предметы, такие как «Психология», «Педагогика», «Организация и методическое обеспечение предпрофильной и профильной подготовки по математике» и др., учебного плана можно экологизировать с помощью различных приемов и средств.

Выше отмечалось, что подготовку будущих учителей к формированию экологической культуры обучающихся можно осуществлять и в рамках педагогического процесса с помощью организации различных видов деятельности студентов (проектная, исследовательская, научная, волонтерская). Большая роль при этом отводится самостоятельной работе студентов, так как формирование экологических знаний, умений, поведения – это сложный процесс, зависящий во многом от личностных качеств студента. К таким самостоятельным работам мы относим студенческий проект, курсовую и выпускную квалификационную работу. При выполнении курсовых работ по темам «Формирование экологической культуры обучающихся 6 классов во внеурочной деятельности по математике», «Формирование экологической культуры обучающихся 5 классов при обучении математике», «Задачи с экологическим содержанием как средство формирования экологической культуры обучающихся 5–6 классов» и т. п. студенты осмысливают технологии, методы, приемы, которые они будут использовать в своей будущей профессиональной деятельности при формировании экологической культуры обучающихся. Во время педагогических практик при проведении уроков и внеурочной деятельности у студентов была возможность апробировать свои разработки.

Вопросы экологического воспитания обучающихся, развития их экологической культуры являются важнейшими в современной школе и во многом определяются состоянием сформированности экологической культуры будущего учителя.

Список литературы

1. Основы государственной политики в области экологического развития России на период до 2030 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/15177> (дата обращения: 05.07.2021).

2. Указ Президента Российской Федерации от 19.04.2017 г. №176 «О Стратегии экологической безопасности Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kremlin.ru/acts/bank/41879> (дата обращения: 05.07.2021).
3. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 10.07.2021).
4. ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» уровень бакалавриата // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24/94> (дата обращения: 12.07.2021).
5. Дудковская И.А. Дидактические материалы организации исследовательской деятельности учащихся / И.А. Дудковская // Конструктивные педагогические заметки. – 2021. – №9–2 (16). – С. 85–99.
6. Сальникова В.В. Формирование экологической культуры учащихся на основе интегративно-креативного подхода в сельской малокомплектной школе: автореф. ...дис. канд. пед. наук / В.В. Сальникова. – Тамбов, 2004. – 17 с.

Фешин Алексей Леонидович

канд. филол. наук, доцент, заведующий кафедрой
ФГБОУ ВО «Самарский государственный
социально-педагогический университет»
г. Самара, Самарская область

учитель
ГБОУ СО «СОШ с. Красноармейское
м.р. Красноармейский Самарской области»
с. Красноармейское, Самарская область

ГБОУ Самарской области «Гимназия №1 (Базовая школа РАН)»
г. Самара, Самарская область

DOI 10.31483/r-99283

К ВОПРОСУ О РАЗРАБОТКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ (ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

***Аннотация:** статья посвящена рассмотрению теоретических основ разработки профессиональной модели учителя / преподавателя вуза как основы проектирования профессиональной подготовки будущего педагога. За основу взята профессиональная модель педагога Л.В. Макаровой.*

***Ключевые слова:** профессиональное образование, педагогическое образование, профессиональная модель, модель деятельности специалиста.*

Требования к любой профессии (профессиональному, рабочему посту) содержатся в квалификационных характеристиках (функциональных обязанностях, должностных инструкциях), которые зачастую имеют формальный характер и подписываются принимаемым на работу человеком без прочтения в силу императивности такого подписания, налагаемой трудовым законодательством.

К сожалению, зачастую должностные инструкции рассматриваются как юридический документ, в котором прописываются права и обязанности работника как юридического субъекта, но не как профессионала.

Едва ли работодатели при составлении должностных инструкций принимают во внимание те требования, которые содержались в профессиональных стандартах подготовки специалиста, однако работать на соответствующем рабочем месте будет именно «специалист», а не просто «наемный работник». Результат работы будет зависеть именно от профессиональной компетенции конкретного работника.

Поэтому, прежде чем приступить к составлению должностной инструкции, работодателю (представителю работодателя) просто необходимо представлять идеального сотрудника, который бы, заняв определенную конкретную профессиональную позицию, успешно выполнял бы то, что от него требуется.

Данное положение распространяется в том числе и на сферу образования.

Проблема состоит в том, что о соответствии конкретного преподавателя квалификационным характеристикам приходится ставить и в отношении учителей/преподавателей с солидным стажем работы (даже более 10–20 лет).

Сейчас, когда процессы модернизации всех отраслей промышленности и социальной сферы стали реальностью, ощущается потребность в квалифицированных специалистах, и, следовательно, в преподавательских кадрах, которые, выполняя свои профессиональные обязанности (осуществляя профессиональную деятельность), способны таких специалистов подготовить.

Вышеперечисленные факторы наряду с прочими требуют от руководителей сферы образования, знания основ моделирования процессов, процессно-модельного подхода к уровню квалификации школьных учителей и профессорско-преподавательского состава вузов.

Ключевым, на наш взгляд, понятием, ключевой категорией становится категории модели деятельности специалиста.

В философии под моделированием понимается «воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном. Этот последний называется моделью» [12, с. 267].

Психологический словарь трактует понятие модели как «систему объектов или знаков, воспроизводящая некоторые существенные свойства системы – оригинала».

Как и в случае с естественными науками, изучение свойств модели (ср. «Идеальный, инертный газ») не может являться полным подобием реального объекта, однако «наличие отношения частичного подобия («гомоморфизм») позволяет использовать модель в качестве заместителя или представителя изучаемой системы. Относительная простота модели делает такую замену особенно наглядной. Создание упрощенных моделей системы – действенное средство проверки истинности и полноты теоретических представлений в разных областях знаний» [8, с. 216].

Модель деятельности специалиста принимается за основу и при проектировании основных образовательных программ ВПО и при составлении программ профессионального роста (повышения квалификации) специалистов, уже имеющих определенную профессиональную квалификацию и занимающих на предприятии определенный рабочий пост.

Модель деятельности обычно дополняют профессиограммой, т. е. описанием условий труда, его психофизиологических характеристик. Далее строится таблица перевода функций в виды деятельности по формуле,

«что должен уметь делать специалист, чтобы выполнить ту или иную функцию» или «каким требованиям отвечать, чтобы соответствовать условиям, определенным профессиограммой». (Очевидно, что психологические требования, например, к горному инженеру, математику и артисту весьма различны) [10, с. 98].

Основными методами при создании моделей деятельности специалиста, как утверждает большинство ученых, работающих в этой области, являются наблюдения за работой специалистов, чья деятельность является успешной, или специально организованные опросы, как самих специалистов, так и их руководителей.

Разумеется, необходим и анализ официальных документов, содержащих описание деятельности специалистов. К ним, в частности, относятся КХ, описание которых приводится государственным органом власти, ведающим сферой труда. После создания модели деятельности специалиста переходят к созданию модели выпускника (по соответствующей специальности или специализации). Трудность проведения этой процедуры заключается в том, что некоторые из умений специалиста, особенно в сфере отношений в коллективе, нельзя включать в виде навыка или даже первичного умения в модель выпускника, так как они (эти умения) не формируются в процессе образования в должной степени. В ряде случаев прибегают к замене функции «умеет» на функцию «знает», имея в виду, что наличие данных знаний позволит в будущем молодому специалисту овладеть при необходимости соответствующим умением.

К.К. Платонов выделял три модели профессионала: нормативную, экспертивную и эмпирическую.

Нормативная модель составляется на основе инструкций, уставов, программ подготовки и т. д.

Экспертная модель обусловлена мнениями экспертов, хорошо владеющих данной профессией.

Эмпирическая модель профессионала – это модель реально существующего в определенных условиях среднего профессионала [7, с. 218–219].

Однако, как отмечает С.Н. Друžilов, рассматривая данную классификацию, «хотя в этом случае модель получается посредством суммирования опыта и обобщения эмпирических сведений (о личностных свойствах профессионала) о репрезентативной группе людей, работающих по изучаемой профессии, однако это еще не является основанием для признания данной модели адекватной изучаемой профессиональной деятельности. Ибо мнение даже весьма авторитетных экспертов не всегда отражает то, что должно быть положено в основу такой модели».

В работах И.И. Сигова проводится мысль, согласно которой модель специалиста – это образ профессионала, каким он должен быть до определенного периода времени, и этот образ должен быть зафиксирован в определенной документации [9]. Распространенным в психологии становится мнение о том, что модель специалиста следует рассматривать как норму, как эталон общественно необходимых требований к его квалификации: что специалист должен делать; чем владеть; о чем иметь ясное представление; с чем должен быть знаком и т. д. Например, А.К. Маркова, рассматривая профессионализм как совокупность характеристик человека, необходимых для успешного выполнения дела, называет эту описательную модель «нормативным профессионализмом». С другой стороны,

одновременно используется описание профессионализма, в котором отражается акт обладания человеком необходимым нормативным набором психических качеств, когда профессионализм становится внутренней характеристикой личности. Такое описание автор именуется моделью «реального профессионализма» [5].

Указанный исследователь обращает внимание на то, что смежным с рассматриваемым понятием «профессионализм» является понятие «компетентность» – совокупность знаний, осведомленности, авторитета в какой-либо области. По нашему мнению, совокупность компетенций, задаваемых, в том числе, федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС) высшего профессионального образования третьего поколения, тоже представляет собой некоторую описательную модель психологического явления, связанного с профессионализмом, но не исчерпывающего его.

Профессиональная компетентность представляет лишь одну из составляющих профессионализма. Не случайно А.К. Маркова выделила четыре вида моделей профессиональной компетентности (специальную, социальную, личностную и индивидуальную), предполагая, что становление профессионализма требует овладения всеми моделями профессиональной компетентности. При этом подразумевается, что структура и содержание профессиональной компетентности (в том числе ее описания, т. е. модели) определяются спецификой труда. А значит, становление профессионализма не может быть обеспечено лишь в теоретическом обучении, истинным профессионалом человек может стать лишь в процессе деятельности.

Основываясь на предложении А.К. Марковой различать две стороны профессионализма: состояние эмоциональной сферы и состояние операционной сферы, В.А. Толочек приходит к выводу, согласно которому «интеграция вышеуказанных составляющих выражается в понятии «модель специалиста» [11, с. 278]. По мнению этого автора, «в модели специалиста отражаются объем и структура профессиональных и социально-психологических качеств, знаний, умений человека, в совокупности характеризующих его как члена общества» [11].

Модель специалиста, составленная исходя из требований профессиональной подготовки, согласно сложившимся представлениям, должна включать следующие компоненты: 1) профессиограмму – описание социально-экономических, производственно-технических, санитарно-гигиенических, психологических и проч. особенностей профессии. Важнейшей частью профессиограммы является психограмма – описание психологических требований профессии к деятельности и к личности деятеля; 2) профессионально-должностные требования (описание конкретного содержания деятельности специалиста, его профессиональных задач в условиях конкретной должности – на данном рабочем месте); 3) квалификационный профиль (сочетание необходимых видов профессиональной деятельности и уровня квалификации, требования по разрядам и категориям) [5; с. 21]. В рамках разработки рассматриваемой в таком виде модели специалиста особое внимание, по мнению А.Р. Фонарева, должно быть уделено разработке качественных и эталонных требований к профессионалу [13].

По мнению В.Д. Шадрикова, обобщенная модель специалиста должна включать: представления о целях деятельности специалиста; представления о тех функциях, к выполнению которых он должен быть подготовлен,

о результатах подготовки компетентного специалиста и его индивидуальных качествах, которые должны быть сформированы как профессионально важные; представления о нормативных условиях, в которых эта деятельность должна протекать; навыки принятия решений, связанных с деятельностью; навыки работы с информацией, обеспечивающей успешность деятельности; формирование представлений о личностном смысле деятельности [14].

Многие годы при описании модели деятельности специалиста и соответствующей ей модели выпускника употреблялись в основном глаголы «умеет», «владеет» и «знает». Использовались также «имеет навык», «способен», «готов» и др. Однако в последнее время все чаще в подобных описаниях встречается рассмотренный нами выше термин «компетентность» [10, с. 99].

В отечественной педагогической науке начиная с конца 1980-х гг. появляются работы, в которых результаты процесса обучения и воспитания рассматриваются именно с позиций компетентности (труды Л.А. Петровской, Н. И. Кузьминой, А.К. Марковой). «Компетентность человека – новое качество результата образования» – под таким общим названием в 2003 г. опубликован сборник, открывающийся программной статьей того же названия, автором которой является академик РАО И.А. Зимняя (см. [10, с. 100]). В ней рассмотрены вопросы трактовки ключевых компетенций в общем контексте их формирования в образовательном процессе, а также описывается состав и внутренняя структура, выделяется 10 видов основных компетенций [10, с. 100]. В более поздних работах И.А. Зимней предложена модель единой, целостной социально-профессиональной компетентности, включающей четыре блока: интеллектуально обеспечивающий, личностный, социальный и профессиональный. Первые два из них представляют основу, базу на которой формируются социальная и профессиональная компетенция [2].

Согласно современным воззрениям, понятие «компетенция»/ «компетентность» включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Так, компетенция в документах европейского образовательного сообщества определена следующим образом «компетенция (competencies) есть интегрированное понятие, выражающее способность индивида самостоятельно применять в определенном контексте различные элементы знаний и умений. Уровень самостоятельности лежит в основе каждого уровня компетенции и определяет границу между ними.

Компетенция включает:

- 1) когнитивную компетенцию, предполагающую использование теории и понятий, а также «скрытые» знания, приобретенные на опыте;
- 2) функциональную компетенцию (умение и ноу-хау), а именно то, что индивид должен уметь делать в трудовой сфере, в сфере обучения или социальной деятельности;
- 3) личностную компетенцию, предполагающую поведенческие умения в конкретной ситуации;
- 4) этическую компетенцию, предполагающую наличие определенных личностных и профессиональных ценностей» [1, с. 27].

Таким образом, обобщенная модель деятельности специалиста в русле современных тенденций можно дефинировать как компетентностно-деятельностную модель.

Модель специалиста должна отражать виды его будущей деятельности, диктуемые требованиями профессии, обусловленные особенностями века и социально-политическим строем страны.

Анализ опубликованных в последнее время работ по рассматриваемой проблеме, в частности защищенных в последнее время диссертационных исследований, дает общее представление о состоянии разработанности проблемы формирования модели деятельности специалиста.

Существуют самые разнообразные подходы к исследуемой проблеме: формирование информационной модели специалиста, формирование модели специалиста (в связи с формированием содержания образования при подготовке специалистов в высшей профессиональной школе) на основе требований международных стандартов ISO, комплексно-психологический подход (Л.В. Макарова) и другие.

К проблеме моделирования деятельности специалиста исследователи теоретических аспектов системы высшего образования обращаются в ряде конкретных ситуаций: разработка квалификационных характеристик конкретной должности, анализ деятельности и аттестация специалистов, занимающих определенную должность, проектирование программ повышения квалификации. Кроме того, разработка модели деятельности специалиста необходима при проектировании образовательных программ высшего профессионального образования как на стадии проектирования курсов (вариативной части учебного плана – части, определяемой самим учебным заведением), так и на стадии отбора содержания образования конкретных учебных курсов и дисциплин.

Анализ существующих подходов к проблеме моделирования в высшем профессиональном образовании позволяет выделить ряд теоретических и практических подходов.

В теории высшего профессионального образования «классической» считается модель специалиста, предложенная Н.Ф. Талызиной. Скорректировав отдельные идеологические моменты, обобщая теорию, предложенную Талызиной, можно выделить три компонента, которые, по мнению автора, составляют модель специалиста. В содержании данной модели, причем независимо от профиля специалиста, Н.Ф. Талызина предлагает выделять три задачи, которые решаются с учетом особенностей времени (уровень развития науки, техники, производства), особенностей общественной формации по Талызиной – «характером общественно-политического строя»), и требованиям профиля специалиста.

Н.Ф. Талызина отмечает, что «формирование такой модели должно исходить из принципа ее оптимальности – не количество включенных умений, а их адекватность социально и профессионально обусловленными функциями специалиста и интегративность должны приниматься в качестве критерия при разработке содержания и цели образования» [6, с. 259].

Авторский коллектив работы «Педагогика высшего профессионального образования» под ред. проф. Сластенина, анализируя проблему содержания высшего профессионального образования, выделяют те моменты, по сути дела, компоненты модели специалиста, которые являются отправными точками при построении содержания высшего профес-

сионального образования: «к таким компонентам относятся: профессионально-познавательная подготовка; профессионально-практическая подготовка; профессиональное развитие, профессиональное воспитание; общее воспитание и развитие личности». Далее, конкретизируя суть вопроса, авторы отмечают, что «задачи профессионально-познавательной и профессионально-практической подготовки в структуре содержания образования отражает система специальных знаний, умений и навыков» [6, с. 259]. Авторы полагают, что «этот блок в значительной степени определяет профессиональное развитие и профессиональное воспитание. Первое – поскольку развивает, в частности, профессиональное мышление, профессиональную память, специфические механизмы психомоторики. Второе – поскольку формирует целый ряд профессионально-нравственных, профессионально-коммуникативных, профессионально-эстетических, профессионально-физических качеств личности будущего специалиста» [6, с. 259].

Таким образом, модель специалиста включает, согласно авторам рассматриваемой работы, следующие блоки: 1) профессиональные знания, умения, навыки; 2) профессиональное мышление; 3) сформированные необходимые для конкретной профессии свойства психики: профессиональная память, профессиональная психомоторика; 4) коммуникативный блок; 5) эстетический блок; 6) необходимая для исполнения соответствующих профессиональных функций физическая форма (состояние здоровья).

Среди «инновационных» подходов к формированию модели специалиста относится так называемая функциональная модель, создаваемая в соответствии с требованиями методологии IDEFO (Integrated Definition Function Modeling) на основе процессного подхода.

В отечественной практике использование такой модели было предложено П.С. Серенковым, причем вопрос о создании модели специалиста рассматривался указанным автором при решении вопроса об отборе содержания образования. Указанная модель принята в качестве федерального стандарта в США.

Построенная на основе процессного подхода модель отражает функциональную структуру системы процессов, составляющих основу любой деятельности.

Л.В. Макарова рассматривает модель деятельности специалиста как «образ специалиста, каким он должен быть для определенного периода времени, выраженный определенной документацией» [5, с. 6].

Согласно автору, модель должна включать в себя квалификационную характеристику специалиста как совокупность внешних требований, «выполнение которых позволит ему успешно выполнять свои профессиональные обязанности» [5, с. 6].

Однако, помимо собственно квалификационной характеристики, которая «может быть составлена на основании изучения личности специалиста как носителя функций определенной профессии», модель деятельности должна включать в себя и определенные требования к личностным качествам. Автор отмечает, что «отсутствие соответствующих личностных качеств иногда становится «принципиальной преградой успешной работы» [5, с. 6].

Таким образом, модель деятельности специалиста представлена в виде двух блоков: человек (специалист) и его деятельность.

Модель деятельности специалиста, согласно Л.В. Макаровой, выглядит следующим образом: профессиональное мировоззрение, ценностные ориентации, убеждения → интеллектуальные характеристики (психологические параметры личности) → качества личности (психологические параметры личности) → способности, свойства (психофизиологические параметры личности) → знания → умения и навыки → деятельность → проблемы, решаемые специалистом → функции, выполняемые специалистом → тип деятельности.

Модель деятельности специалиста нужно трактовать как образ специалиста, каким он должен быть для определенного периода времени, выраженный определенной документацией. «Модель включает в себя, прежде всего, квалификационную характеристику специалиста как описание объективных требований, выполнение которых позволит ему успешно выполнять свои профессиональные обязанности» [5, с. 6].

Квалификационная характеристика может быть составлена на основании изучения деятельности и изучения личности специалиста как носителя функций определенной профессии. Человеческие качества, свойства, особенности в значительной степени определяют успешность той или иной деятельности, и отсутствие соответствующих личностных качеств иногда становится принципиальной преградой успешной работы.

В соответствии со схемой модели деятельности, предложенной Л.В. Макаровой, мы определяем модель деятельности как систему из двух блоков: человек (специалист) и его деятельность.

Согласно Л.В. Макаровой, специалист, как объект исследования рассматривается на двух основных уровнях.

На первом уровне – социологическом – составляющими являются социальные установки, ценностные ориентации, мотивы деятельности, поведение, убеждения. «На этом уровне должны анализироваться общая культура, этика, мировоззрение» [5, с. 6].

«Второй уровень – психологический и психофизиологический. Он характеризует специфические качества, необходимые для выполнения конкретных обязанностей, типологические особенности и качества личности специалиста: интеллект, профессиональное мышление, характер, темперамент и др.» [5, с. 6].

Существует многочисленная литература по проблеме построения подобных моделей. Отметим в хронологической последовательности работы Н. Ф. Тальзиной, В.Д. Роменца, В. М. Соколова, А.А. Добрякова.

Общеметодологический классический подход к разработке модели специалиста был выработан Н. Ф. Тальзиной, которая считает, что качество профессиональной подготовки зависит от степени обособанности трех основных моментов: цели обучения (для чего учить), содержание обучения (чему учить) и принципов организации учебного процесса (как учить); цель подготовки или цель образования – это модель. Описание цели образования (модель специалиста) означает представление или системы типовых задач, или системы адекватных им умений (видов деятельности).

Принципы и методы формирования модели специалиста рассматривал А.Я. Савельев. По его мнению, общие исходные принципы построения моделей и последовательность операций при их разработке включают следующее:

– определение целей и конкретных задач моделирования;

– анализ и синтез информации, относящейся к сформулированным задачам (достоверность и полнота исходной информации – необходимое условие построения обоснованной модели);

– выделение основных факторов, влияющих на изменение тенденций и закономерностей исследуемого объекта или явления;

– построение модели, базируясь на задачи, которая обязана решать данная модель.

В 80-е годы исследовательской группой специалистов системы высшего образования (сотрудники Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов при Московском институте стали и сплавов в сотрудничестве с преподавателями других высших учебных заведений страны) тогда еще СССР была предпринята попытка создать так называемые квалификационные характеристики, то есть фактически «формализованные описания желательных результатов образовательного процесса в виде требований к выпускникам, определяющие их готовность к успешной профессиональной и социальной деятельности. Первое поколение этих документов было создано в 1980 г. и затем переработано в ходе социальных преобразований 1986–1990 гг.» [10, с. 74]. Подобные квалификационные характеристики специалистов, и первые два раздела ныне действующего ГОС ВПО также могут рассматриваться как модель деятельности специалиста в виде системной совокупности областей, видов и задач деятельности. При этом в КХ учитывались не только профессиональная, но и социально значимая деятельность специалиста как гражданина.

К проблеме моделирования деятельности специалиста исследователи теоретических аспектов системы высшего образования обращаются в ряде конкретных ситуаций: разработка квалификационных характеристик конкретной должности, анализ деятельности и аттестация специалистов, занимающих определенную должность, проектирование программ повышения квалификации. Кроме того, разработка модели деятельности специалиста необходима при проектировании образовательных программ высшего профессионального образования как на стадии проектирования курсов (вариативной части учебного плана – части, определяемой самим учебным заведением), так и на стадии отбора содержания образования конкретных учебных курсов и дисциплин.

Широкое распространение в последнее время получила, особенно в связи с интеграцией в вузовскую систему положений системы менеджмента качества, так называемая функциональная модель деятельности, разрабатываемая с использованием методологии IDEF0.

Эта методология основана на процессном подходе к описанию деятельности специалиста в конкретной сфере производства.

Модель деятельности учителя / преподавателя, как и модель деятельности специалиста, может быть также представлена системой из двух блоков [4, с. 53].

Модель деятельности, согласно Л.В. Макаровой, характеризует:

1. Проблемы и задачи, которые приходится решать преподавателю.
2. Типы деятельности преподавателя.
3. Функции, выполняемые преподавателем.
4. Знания, которыми преподаватель оперирует в своей деятельности.
5. Умения и навыки – приемы и способы, с помощью которых достигаются желаемые результаты.

6. Направление личности преподавателя.

7. Индивидуальные типологические особенности личности, необходимые для успешной деятельности.

Автор отмечает, что создание «идеальной» модели учителя/преподавателя – процесс длительный и требующий серьезных как временных, так и материальных затрат.

При составлении упрощенной модели деятельности преподавателя Л.В. Макарова предлагает исходить из проблем, стоящих перед каждым учителем/преподавателем. Именно эти проблемы в систематизированном и упорядоченном виде могут стать исходной точкой для формирования собственно модели преподавателя.

Исследователь 13 групп проблем, большинство из которых декомпозируются на проблемы второго порядка [4, с. 58–59].

Ориентируясь на спектр проблем, автор переходит к такому важному для формирования профессиональной модели деятельности преподавателя как его функции.

В качестве основной функции педагога автор рассматривает функцию «формирования базы знаний, формирование и расширение понятийного психологического тезауруса студента» [4, с. 61].

В качестве второй важнейшей функции педагога Исследователь рассматривает функцию по превращению объекта образования (студента / ученика) в субъект самовоспитания, самообразования, саморазвития. «Для этого необходимо уметь формировать у студента потребность в самовоспитании, научить его самостоятельно формулировать соответствующие задачи и решать их».

Психологическая интериоризация студентом внешних воспитательных, образовательных, развивающих целей (целей заданных преподавателем), развитие навыка перевода внешних целей во внутреннюю психологическую структуру личности – вторая по значимости функция учителя, наставника, преподавателя.

Однако для решения этой задачи, это отмечает и Л.В. Макарова [4, с. 61], учитель/преподаватель может, если он сам владеет навыками стратегического целеполагания, навыком декомпозиции стратегической цели на частные подцели, навыком преобразования целей в педагогические задачи.

В соответствии с вышесказанным психологическая составляющая модели деятельности педагога должна включать в себя владение системой взаимосвязанных действий и операций, позволяющих педагогу достигать требуемого профессионального результата.

Психологическая структура деятельности педагога включает в себя конструктивно-проектировочный, организаторский, коммуникативный, гностический компоненты.

В идеале структура педагогической деятельности преподавателя, и необходимые компетентностные составляющие (знания, умения, навыки, опыт деятельности) должны отражаться в квалификационных характеристиках и, соответственно, в должностных инструкциях, которые должны стать исходным моментом при формировании, как вузовских основных образовательных программ, так и программ повышения квалификации специалиста.

Взятая нами за основу модели деятельности работника высшей профессиональной школы модель Л.В. Макаровой, как уже упоминалось

выше, помимо психологического компонента включает в себя и педагогический компонент.

Детально разработанная Л.В. Макаровой педагогическая составляющая модели деятельности преподавателя включает в себя понятийный психологический тезаурус, способность к формированию информационного потенциала и понятийного психологического тезауруса у студентов, методическую составляющую, научно – исследовательский и личностный блок [4, с. 76–78].

По мнению исследователя, вышеперечисленные составляющие включают в себя комплекс знаний, умений, навыков и опыта использования первичных, основанных на знаниях навыков в практической деятельности.

Понятийный психологический тезаурус характеризует информационный потенциал преподавателя в заданной предметной области. Он включает в себя: сформированный корпус понятий, оценок и норм, знание законов, теорий, диспозиций и алгоритмов преобразования информации, умения использовать математические знания, в том числе при разработке и преподавании курсов нематематических дисциплин, знание и использование новейших достижений и положений теории и практики, умение построить преподавание на высокому уровню семантической насыщенности, умение разрабатывать логически обоснованную структуру курса и выбрать необходимую для деятельности специалиста требуемую глубину усвоения материала, умение устанавливать междисциплинарные связи, учитывать уровень сформированности знаниевого комплекса учащихся/студентов, умение определять «ядро» курса, темы, конкретного занятия и устанавливать основные закономерности, свободное владение предметом.

Помимо владения собственным сформированным психологическим тезаурусом, преподаватель должен обладать способностью к формированию информационного потенциала и соответствующего понятийно-логического тезауруса у обучаемых. В связи с этим преподаватель должен уметь системно излагать материал, четко структурировать и логично транслировать преподаваемый материал, уметь излагать в тезисной форме и убедительно аргументировать излагаемые тезисы, использовать математический аппарат при подготовке курсов и в собственно процессе обучения, владеть технологией проблемного обучения, комплексом умений по активизации познавательной деятельности студентов, умением пробудить и поддерживать интерес к преподаваемой дисциплине, владеть навыками организации обратной связи в процессе обучения и умениями организовать коррекцию процесса, умением организовывать самостоятельную работу студентов и эффективный контроль за самостоятельной работой, обладать способностями выразительно, образно и эмоционально преподнести предполагаемый к усвоению студентами материал, обладать комплексом сформированных риторических навыков.

Немаловажное значение в деятельности преподавателя высшей школы имеет методическая составляющая. Преподаватель должен постоянно стремиться к «системному, полному и осмысленному методическому обеспечению курса» [4, с. 78], что предполагает сформированные навыки анализа лекционного материала с целью выявления подлежащих проработке на семинарских, практических и лабораторных занятиях тем и разделов курса, что будет способствовать более прочному усвоению материала.

Как известно, одним из обязательных направлений деятельности преподавателя является организация методического обеспечения преподаваемого курса. Однако, и это отмечает Л.В. Макарова, преподаватель должен обладать навыком анализа преподаваемого материала на предмет отбора подлежащих разработке и последующей публикации методических разработок и пособий, выделяя только те разделы, которые действительно в такой разработке нуждаются. Отсюда вытекает еще одно, прямо не отмеченное Л.В. Макаровой требование к преподавательской методической компетенции: преподаватель должен постоянно знакомиться с изданиями по преподаваемой тематике, в том числе, методическими изданиями, с целью избежать ненужных усилий по разработке того, что уже разработано и в дальнейших разработках (прежде всего, методичках и планах занятий) не нуждается.

Преподаватель методист должен обеспечивать оптимизацию процесса обучения, в первую очередь, с целью избежать необоснованных затраты временного ресурса, прежде всего на «рутинную» работу, в том числе работу, связанную с поиском информации во время проведения лабораторных и практических занятий. Оптимальный путь в описываемой ситуации – интеграция в регулярный учебный процесс новейших технических средств, среди которых, в первую очередь – информационно-коммуникационные компьютерные средства.

Помимо вышеуказанного, преподаватель обязан вести постоянную разработку тезаурусов преподаваемых курсов, что позволит в дальнейшем обеспечить оценку эффективности обучения, в первую очередь за счет разработки на основе систематизированных тезаурусов, комплекса критериально ориентированных оценочных средств.

Не менее важна в структуре деятельности учителя / преподавателя научная составляющая.

Свободное владение предметом, стремление быть в курсе новейших разработок и достижений в области преподаваемой дисциплины, заставляет преподавателя вести систематическую и непрерывную исследовательскую деятельность. Однако не следует забывать, что основной целью исследовательской деятельности учителя школы / преподавателя высшей школы должна стать деятельность, результаты которой положительно скажутся как на эффективности преподавания, так и на качестве конечной продукции системы образования – комплексе знаний, умений, навыков либо профессиональных компетенций выпускников.

Поэтому научная компетентность учителя /преподавателя включает в себя не только комплекс научно-исследовательских компетенций самого преподавателя, но и способность и умение вовлечь в научную деятельность и организовать исследовательскую деятельность обучаемых.

Учителю / преподавателю высшей школы следует постоянно принимать участие в написании научных отчетов, подготовке и публикации статей и монографий, выступать с научными отчетами на конференциях разного уровня, участвовать в грантовой деятельности.

Свидетельство высокого уровня научной компетентности как школьного учителя, так и вузовского преподавателя – формирование и развитие собственной научной школы.

Личностный компонент модели профессиональной деятельности преподавателя высшего учебного заведения предполагает «Высокий уровень

общей культуры и воспитания, педагогическую культуру, т. е. действительное умение общаться со студенческой аудиторией. Хороший преподаватель учит студентов, как нужно заниматься, как планировать работу и избавляться от лишних действий.

Преподаватель с высокой педагогической культурой доброжелательно относится к студентам, терпелив по отношению к трудным студентам, настойчив в достижении успехов студентами. Желательные черты характера: уравновешенное поведение, выдержанность, мудрость, вежливость, тактичность, товарищество, дипломатичность, энергичность, следование соответствующим этическим принципам, трудолюбие, беспристрастность, юмор, искренность, стремление к совершенству, коммуникабельность и способность к пониманию и прощению» [4, с. 79].

Кроме того, немаловажное значение имеет социальная активность учителя/преподавателя.

Все вышперечисленные компоненты модели специалиста и сама модель Л.В. Макаровой в целом были взяты за основу в качестве первого шага разработки стратегии профессиональной подготовки студентов – будущих педагогов (учителей и преподавателей иностранного языка – направление подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» на кафедре немецкого языка Самарского государственного социально-педагогического университета.

Список литературы

1. Вестник международных организаций: образование, наука, новая экономика. – 2006. – №1. – С. 27–29.
2. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов [и др.]. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
3. Компетентность человека – новое качество результата образования: сб. научн. трудов. – М.: Исследовательский центр качества подготовки специалистов, 2003.
4. Макарова Л.В. Преподаватель: модель деятельности и аттестация / Л.В. Макарова. – М., 1992. – 148 с.
5. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
6. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков [и др.]; под. ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 368 с.
7. Платонов К.К. Вопросы психологии труда / К.К. Платонов. – М.: Медицина, 1970. – 264с.
8. Психология. Словарь. – 2-е изд., испр. и доп. / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 490 с.
9. Сигов И.И. О содержании моделей специалиста с высшим образованием и методике их разработки / И.И. Сигов // Проблемы формирования личности специалиста широкого профиля: труды Ленингр. инженерно-экономического института (ЛИЭИ). Вып. 113. – Л.: ЛИЭТИ, 1976. – С. 35–47.
10. Татур Ю.Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования: учебно-методическое пособие / Ю.Г. Татур. – М.: Университетская книга; Логос. – 256 с.
11. Толочек В.А. Современная психология труда / В.А. Толочек. – СПб.: Питер, 2006. – 479 с.
12. Философский словарь / под. ред. И.Т. Фролова. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Политиздат, 1991. – 560 с.
13. Фонарев А.Р. Психология становления личности профессионала. / А.Р. Фонарев. – М.: Моск. психол.-соц. институт, 2005. – 350 с.
14. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – №8. – С. 26–31.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Болдырева Анна Владимировна
учитель

Некипелова Светлана Викторовна
учитель

МБОУ «СОШ №8»
г. Астрахань, Астраханская область

МОДЕЛИ УРОКОВ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДМЕТОВ НА ПРОФИЛЬНОМ УРОВНЕ

Аннотация: в статье авторами рассматриваются вопросы профильного образования как способа углубленного получения знаний, выявления склонностей, совершенствования ранее полученных навыков учащимися в ходе учебного процесса. Выделяются основные задачи системы профильного обучения в школе.

Ключевые слова: профильное образование, компетентность, современные педагогические технологии, профессионально-ориентированная деятельность.

Основные задачи системы профильного обучения в школе можно сформулировать следующим образом:

1. Дать учащимся глубокие и прочные знания по профильным дисциплинам.
2. Выработать у учащихся навыки самостоятельной познавательной деятельности, подготовить их к решению задач различного уровня сложности.
3. Развить у учащихся мотивацию к научно-исследовательской деятельности.
4. Выработать у учащихся мышление, позволяющее не пассивно потреблять информацию, а критически и творчески перерабатывать ее; иметь своё мнение и уметь отстаивать его в любой ситуации.

Преподавание профильных предметов ориентировано на формирование познавательной, информационной и коммуникативной компетентности учащихся.

Компетентность – это качество человека, выражающееся в готовности (способности) к успешной деятельности с учётом её смысла и значимости. Обязательными компонентами компетентности любого вида можно считать:

1. Положительную мотивацию к проявлению компетентности.
2. Ценностно-смысловые представления о содержании и результатах деятельности.
3. Знания, лежащие в основе выбора способа осуществления соответствующей деятельности.

4. Умения и опыт успешного осуществления необходимых действий на базе имеющихся знаний.

При изучении предметов на профильном уровне ученики должны «попробовать» и «почувствовать» себя в разных видах познавательной деятельности, чтобы осознать свои возможности и ответить для себя на вопросы: «Хочу ли я заниматься этими видами деятельности?», «Что нужно мне, чтобы их освоить?», «Что предстоит изменить в себе, чтобы я смог достичь успехов в этой области?». Реализация развивающего потенциала учебных предметов напрямую зависит от организации учебных занятий, так как выбранная модель организации урока определяет характер деятельности учеников, степень вовлечённости каждого в учебный процесс, возможность общения учащихся с учителем и друг с другом.

Сегодня ни для кого не секрет, что обучение в профильной школе не может базироваться только на традиционном комбинированном уроке. Работа должна вестись с акцентом на лабораторно-практические занятия по работе с документами, дискуссии по решению историографических проблем, деловые игры-обсуждения и т. д. Особенности целей изучения профильных предметов наиболее соответствуют такие формы организации обучения, которые обеспечивают приоритет самостоятельной деятельности учащихся, требуют вовлечения и осмысления личного социального опыта, побуждают учеников высказывать своё мнение, давать личностную оценку, создают условия для свободного творческого самовыражения. Предлагаемые ниже модели учебных занятий основаны на применении современных педагогических технологий и ориентированы, прежде всего, на освоение определённых способов деятельности, приобретение учениками опыта социального взаимодействия.

Лабораторное занятие: «Пронумерованные участники»

Данная модель занятия позволяет упорядочить и проанализировать работу каждого ученика при групповой учебной деятельности.

I этап: Деление класса на группы с равным количеством учащихся. Каждому в группе присваивается свой номер (1, 2, 3 и т. д.). Все группы получают одинаковое задание по источникам.

II этап: В группах изучаются источники, обсуждается, заданный учителем вопрос.

III этап: Учитель вызывает какой-либо номер, и выслушиваются ответы только учащихся под этими номерами из каждой группы.

IV этап: Формулировка следующего вопроса для групп, и учитель вновь вызывает какой-либо номер. Выступают участники групп под данным номером.

Такая модель урока эффективно стимулирует познавательную деятельность учеников, так как каждый должен быть готов к ответу по любому вопросу от имени своей группы.

Обобщающее занятие: «Круговорот»

Данная технология позволяет организовать осмысление учениками проблем в процессе межличностного взаимодействия, коллективного обсуждения и обмена мнениями.

I этап: Формулировка проблемы для каждой группы.

1. Зачем нужно изучать историю?
2. В чем трудности изучения истории?

3. Для каких профессий необходимо знание истории?
4. Какие способы исторического познания Вам известны?

II этап: Обсуждение проблем в группах и запись на оценочных листах мнений при помощи аргументации или конкретизации примеров.

III этап: Обмен оценочными листами и оценка записей, сделанных другими группами. (Маркировка текста цветом группы с помощью значков: «+» – согласны, «-» – не согласны, «?» – непонятно. Добавление своих идей и соображений).

IV этап: Обобщение написанного (выступление групп):

- 1) благодарность группам за внесённые добавления;
- 2) обозначение положений, вызвавших непонимание другими группами;
- 3) обсуждение спорных позиций и мнений;
- 4) обобщающие выводы по проблемам.

Дискуссионное занятие: «Спор – диалог»

Данная модель дискуссионного урока позволяет сочетать индивидуальную, парную и групповую формы оценочной деятельности. Она необходима, когда в содержание профильного обучения включаются неоднозначные проблемы, предполагающие определение и аргументацию учениками своего собственного мнения.

I этап (оценочный): «Индивидуальная работа».

Класс делится на две группы по «принципу антагонизма». В первой группе представители одного идейного направления (оптимисты, западники, радикалы и т. д.), во второй группе – противоположного (пессимисты, славянофилы, консерваторы и т. д.). Каждый ученик оценивает изучаемое историческое явление, процесс или деятельность исторической личности, согласно установленной позиции той группы, в которой он находится. Каждый ученик составляет свой список «+» и «-».

II этап (дискуссионный): «Работа в парах».

Ученики объединяются в пары (по одному из разных групп), излагая свою точку зрения, вырабатывая общий список «+» и «-», с которым может согласиться каждая сторона.

III этап (компромиссный): «Четвёрки».

Выработка общей точки зрения (она может состоять из одного-двух пунктов, с которыми согласятся все). Таким образом, в ходе урока учащиеся вырабатывают свою точку зрения, включаются в дискуссию для её отстаивания и аргументации. В результате данного вида деятельности ученики приобретают опыт уравновешенного, конструктивного диалога ради выработки компромиссной единой точки зрения для общего решения.

Проектное занятие «В мастерской Кирилла и Мефодия»

В качестве проекта ученикам предлагается на основе комплекса источников и дополнительной литературы по определенной теме самостоятельно создать параграф или страничку учебника.

I этап: Формулировка темы, проблемы урока и объяснения заданий.

II этап: Деление учащихся на учебные группы и отбор материала для «учебника».

Алгоритм работы групп:

- Формулировка заголовка и плана параграфа.
- Составление небольшого авторского текста.

В любой форме раскрытие событийно-синхрولوجического ряда.

Отбор материала для рубрик: «это интересно», «словарь», «как Вы думаете...», «историческая личность» и др.

Подбор или создание иллюстраций.

III этап: Представление учебными группами своего параграфа или странички учебника.

Проектное занятие «Диалог культур»

Учитель определяет тему и цели проекта, а учащиеся сами выбирают вид выполнения и презентации проекта (художественный альбом, фото-выставка, «экскурсия», слайд-шоу, компьютерная презентация и т. д.).

Проекты могут быть как групповыми, так и индивидуальными.

Темы презентаций:

«Язычество и христианство».

«Синтез кулинарных традиций в культуре моей страны».

«Одежда, как символ принадлежности к религиозной культуре».

«Храмы и правила поведения в них».

Таким образом, суть проектной деятельности старшеклассников состоит в том, что ученик в процессе работы над учебным проектом постигает реальные процессы, объекты и т. д. Проектная деятельность дает возможность учащимся проживать конкретные ситуации, приобщает их к проникновению вглубь явлений, процессов, и «конструирование» новых объектов, новых образцов. В описанных выше моделях уроков акцент переносится с воспроизведения готовых знаний на обучение школьников приемам самостоятельного поиска знаний, формирование их интеллектуальных, коммуникативных и оценочных суждений. Интерес к глубокому изучению профильных предметов, творческое развитие личности, развитие элементов исследовательской культуры осуществляются посредством организации профессионально ориентированной исследовательской деятельности школьников, которая ведется как на уроке, так и во внеурочное время.

Список литературы

1. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986.
2. Дзятковская Е.Н. Учет индивидуальных особенностей школьников при подготовке к профильному обучению / Е.Н. Дзятковская // Профильная школа. – 2003. – №2. – с. 24–26.
3. Епишева О.Б. Технология обучения математике на основе формирования приемов учебной деятельности учащихся: Теоретические основы: учебное пособие / О.Б. Епишева. – Тобольск: Изд-во ТГПИ, 1998.
4. Кулагина Г.А. Сто игр по истории / Г.А. Кулагина. – М., 1983.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975.

Дудковская Ирина Алексеевна

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

ВОЗМОЖНОСТИ ЗАДАЧ ПО ИНФОРМАТИКЕ ЗДОРОВЬЕСОХРАНЯЮЩЕГО СОДЕРЖАНИЯ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА ПОВЫШЕНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация: в статье рассмотрены возможности задач по информатике здоровьесохраняющего содержания, направленные на повышение метапредметных результатов обучения.

Ключевые слова: задачи по информатике, задачи здоровьесохраняющего содержания, метапредметные результаты обучения.

Так как курс информатики серьезнейшим образом направлен на повышение метапредметных результатов обучения, то на каждом уроке нужно планировать формы группового и межличностного взаимодействия, так именно они направлены на воспитание этических норм. Роль информатики, как важнейшего средства повышения метапредметных результатов, огромна [1; 2]. Исходя из этого, следует, что большинство заданий учебника по информатике должно быть направлено на повышение метапредметных результатов обучения. Данные задания должны быть нацелены на не только поиска решения данного задания, но также на обоснование этого решения. Они могут начинаться со следующих фраз «Обоснуй свою точку зрения...», «Объясни почему...».

При работе с содержанием учебной информации желательно в инструкциях к заданиям использовать фразы следующего содержания «Сравни свое решение с решениями других ребят», «Сравни свою работу с работами своих одноклассников», что в свою очередь будет направлено на уважение чужого мнения, при условии, что это мнение аргументированно. То есть работа с содержательным компонентом учебника по информатике, учебной информации, находящейся в нем, может способствовать повышению чувства собственного достоинства ученика, пониманию ценности своего мнения и мнения другого человека, повышению самооценки.

Для повышения метапредметных результатов можно предложить следующие виды заданий здоровьесохраняющего содержания, которые можно применить как на учебных занятиях, так и во внеурочной деятельности.

1. Участие в проектах. Например, выбор темы проектов, связанной со здоровым образом жизни способствовать формированию и развитию у обучающихся экологического мышления. Например, проект «Информатика в здоровом образе жизни». Дети делают памятку «ЗОЖ»: форма, размер, алгоритмы и таблицы, обучающиеся проводят самостоятельно. И дополняют свою памятку фотографиями стадионов, спортивных площадок и парков своего города.

2. Творческие задания. Например, составить алгоритм выполнения упражнения. Посредством подобных заданий у обучающихся формируются представления об алгоритмическом мышлении, а также об алгоритме приема некоторых веществ фармацевтического содержания, экологического мышления и воображения, что неразрывно связано с повышением метапредметных результатов.

3. Подведение итогов учебного занятия. Обучающиеся высказывают свое отношение к учебному занятию, развивая самостоятельность и ответственность за свои поступки и действия. У обучающихся формируются условия для развития самооценки на основе критериев успешной учебной деятельности.

При выполнении задач здоровьесберегающего содержания развиваются следующие метапредметные результаты. Проследим формирование результатов на каждом из них.

Именно при развитии регулятивных результатов обучающийся получает возможность научиться:

- самостоятельно планированию и контролю учебных действий в соответствии с поставленной целью;
- находить вариант решения задачи;
- проводить оценку результатов своей деятельности, осознать причины неудач на том или ином этапе при решении;
- самостоятельно делать выводы об объектах информатики и их свойствах;
- проводить контроль своих действий, а также соотносить их с поставленными целями и действиями других участников пары или группы.

В процессе обучения обучающиеся при развитии познавательных результатов получают возможность научиться:

- добыть необходимую для них информацию и пользоваться знаково-символическими средствами для ее трактования, для построения моделей объектов изучения и процессов;
- находить и выделять нужную информацию для выполнения учебных и поисково-творческих заданий.

При развитии коммуникативных результатов получают возможность научиться:

- умению применять средства речи и информации и технологий коммуникаций при работе в паре, в группе в ходе решения учебных задач, во время работы над проектной деятельностью;
- согласовать позиции коллег по работе в группе, в паре, умение признать вероятность о существовании разных точек зрения, умение корректно отстаивать свою позицию;
- проводить контроль своим действиям и соотносить их с соответствующими целями и действиями участников, работающих в паре, в группе;
- готовность разрешать конфликты посредством учета интересов сторон и сотрудничества.

Как и на любом уроке, на уроке информатики очень важно повышать метапредметные результаты обучения. Для того чтобы это сделать педагогам чаще всего обращаются к дидактическим материалам.

Изучив психолого-педагогическую литературу, можно выделить следующие виды дидактических материалов, преимущественно наглядных: карты, таблицы, наборы карточек с текстом, цифрами или рисунками

и т. д., в том числе материалы, созданные на базе информационных технологий, раздаваемых обучающимся для самостоятельной работы на аудиторных занятиях и дома или демонстрируемые педагогом перед всем классом (группой).

Начнем с заданий, подразумевающих развитие регулятивных УУД:

1. Создать в Excel таблицу, включающую в себя следующие сведения: Фамилия Имя обучающегося, дата и время прихода, наличие маски, показатель измерения температуры. (Постановка учебных задач).

2. С помощью дополнительно литературы выделить наиболее явные симптомы Covid-19, для дальнейшей самооценки своего самочувствия и состояния. (Самооценка).

Далее рассмотрим задачи, которые способствуют развитию познавательных универсальных учебных действий:

1. Проанализировать информацию и сделать вывод по следующим критериям:

- сколько человек заболело в период с мая 2020 по сентябрь 2020?
- сколько человек вылечилось?
- у скольких человек данной болезнью были вызваны осложнения?

Разработать в Excel формулу вычисления процентного соотношения числа заболевших и числу вылечившихся. Данные результаты представить в таблице. (Преобразование информации).

2. Написать программу в PascalABC, которая будет считывать количество заболевших в таких странах как Россия, Испания, Италия, Германия, Франция и США. И провести процентный анализ на сколько в одной стране процент прироста заболевших выше, чем в другой. (Анализ, синтез, сравнение)

3. Провести анкетирование обучающихся с 5–11 класс, по следующим вопросам:

- как вы боретесь с пандемией Covid-19?
- соблюдаете ли вы правила личной гигиены?
- как часто вы моете руки?
- используете ли вы антибактериальные средства?
- пользуетесь ли вы маской в общественных местах? (анкетирование).

Рассмотрим задания, направленные на развитие коммуникативные УУД:

1. В группах схематически изобразить все причины появления и пути распространения Covid-19 и аргументировать своё мнение.

2. По группам разработать проект защиты человечества от воздействия на человека лучей излучения от средств коммуникаций (например, новую модель компьютера, модель телевизора, или телефона; или же разработать защитные очки)

3. Подготовить вопросы для своих одноклассников о влиянии волн излучения на человечество. И подготовить дискуссию на тему «Какую часть вреда по вашему мнению, наносят компьютеры на человеческую жизнь?».

Таким образом, рассмотрев возможности применения задач здоровьесохраняющего содержания на уроках информатики, показало, что задачи такого рода не только направлены на повышение метапредметных результатов обучения, но и наталкивают обучающихся на различного рода размышления о собственном здоровье и, конечно же, о его охране.

Список литературы

1. Александрова З.А. Развитие метапредметных результатов обучающихся 8-х классов на уроках геометрии / З.А. Александрова // Конструктивные педагогические заметки. – 2020. – №8–1(13). – С. 212–222.

2. Дудковская И.А. Некоторые аспекты развития познавательных универсальных учебных действий обучающихся на уроках информатики на основе использования электронных учебных пособий / И.А. Дудковская // Информатика в школе. – 2021. – №4(167). – С. 52–59. – DOI 10.32517/2221-1993-2021-20-4-52-59.

Кокорина Елена Дмитриевна
учитель
МБОУ «Школа №90»
г. Тольятти, Самарская область

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: в статье рассматриваются особенности применения игровых технологий в процессе обучения английскому языку в школе. Уделяется внимание возможностям развития лексических навыков и формирования лексической компетенции.

Ключевые слова: лексическая компетенция, лексические навыки, игровые технологии.

Обучение английскому языку в школе начинается с изучения слов, словосочетаний, то есть основных функциональных единиц языка, поскольку ни один из видов речевой деятельности, будь то чтение, письмо, говорение или аудирование, невозможен без словарного запаса учащегося, то есть слов, которые ученик активно использует на уроках английского языка. В средней школе изучение лексики, лексических единиц (слов, словосочетаний, идиом) является ключевым моментом обучения, наравне с обучением чтению, аудированию, изучением основ грамматики и письма. Осваивание новых форм и видов деятельности, таких как аналитическое чтение, чтение про себя, говорение, занимает доминирующее место в обучении. На данном этапе закладываются основы коммуникативной компетенции, формирование которой является основной целью изучения английского языка согласно стандартам ФГОС. Формирование лексической компетенции как составной части коммуникативной компетенции выходит на первый план, так как является способностью определять контекстуальное значение слов, обеспечивая понимание смысла высказывания, готовность к восприятию и пониманию собеседников, выражению своих мыслей [4], а следовательно, достижение целей коммуникации.

Опираясь на разработки ведущих исследователей и педагогов, а также собственный педагогический опыт, стоит отметить первостепенную роль и значимость в методике преподавания иностранных языков именно лексики как средства коммуникации [1; 2]. Слова, грамматика и устойчивые выражения – вот три основные группы, выделяемые при изучении любого иностранного языка. Наиболее трудоемкой группой являются слова, так

как именно на уровне слов осваивается произношение, умение воспринимать на слух, читать и писать слова. Практика показывает, что в начальной школе изучение слов проходит более легко, непринужденно, мотивация у детей достаточно высокая, младшим школьникам активно помогают родители дома, объём знаний не так высок, как в средней школе, и проблем знания лексических единиц – слов, словосочетаний, имеющих устную и письменную оболочку, не возникает. Однако, как только учащиеся переходят в пятый класс, педагоги сталкиваются с тем, что учебная нагрузка возрастает, и ученики не успевают или забывают полноценно готовиться к урокам в силу различных причин, и качество обучения начинает падать. Появляются трудности при чтении, аудировании, письме и чаще всего при говорении.

Педагог, стремящийся сделать сложное простым, а трудно воспринимаемое лёгким, ставит перед собой задачу сделать урок интересным, полезным и запоминающимся. Учитывая, что лексическая и коммуникативная компетенции основаны на взаимодействии учащихся и их активности, а учитель выступает в роли помощника или советчика, появляется возможность использования на уроках игровых технологий.

Использование игровых методик в учебном процессе рассматривалось в работах многих отечественных педагогов: Д.Б. Эльконина, Н.П. Аникеевой, О.С. Анисимова, М.Ф. Стронина. Д.Б. Эльконин отмечает, что игровая деятельность на уроке иностранного языка через процесс взаимодействия учащихся наиболее близко отражает естественную коммуникацию людей в окружающем мире [1]. По мнению М.Ф. Стронина, игры способствуют формированию готовности учащихся к взаимодействию на иностранном языке, развитию речевых навыков, обеспечению естественных условий коммуникации. По определению М.Ф. Стронина, «игра – вид деятельности в условных ситуациях, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в которых складывается самоуправление поведением» [5].

Применение простейших игр на запоминание слов в 5-м классе можно начать с такой игры, где из облака ключевых слов, записанных на доске, убирают любое слово, пока дети закрывают глаза. Практика показывает, что учащиеся активно включаются в эту игру-упражнение. Таким образом, можно закрепить знание слов, соотнесение значения слова с их буквенной формой. Игра может иметь ряд усложнений на усмотрение учителя. Например, учащимся интересно соревноваться в запоминании и воспроизведении записанных на доске слов. В игре может участвовать каждый по очереди, выбегая к доске, один учащийся за команду-ряд или соревнование учащихся на победителя. Еще одним интересным вариантом игры данного типа является игра с визуализированным воспроизведением слов: на столе разложены предметы по определенной теме, например, «школьные принадлежности», учащиеся смотрят и запоминают их, предметы закрываются платком или коробкой, учащиеся записывают слова на доске.

Для развития навыка написания сложных и длинных ключевых слов, а также снятия напряжения на уроке можно использовать игру «По одной букве». Командами дети могут соревноваться в скорости и правильности написания слов: выбегают к доске по очереди и записывают по одной букве произнесенного учителем сложного в написании слова, воссоздавая

слово целиком. Немаловажным фактором, влияющим на усвоение и отработку лексических навыков, является использование интерактивных игр на составление слов из разрозненных букв и разнообразные кроссворды. Здесь также присутствует возможность вариативности, усложнения, соревновательная составляющая.

С точки зрения отработки навыков построения предложений или небольших высказываний с ключевым словом хороший результат показывает применение игры с передачей предмета. Например, мягкая игрушка передается под музыку, учитель останавливает музыку, ученик с игрушкой должен построить предложение или высказывание с ключевым словом. Данная игра также может усложняться выбором из списка ключевых слов, комбинированием нескольких заданных слов, количеством связанных предложений.

Для развития навыка говорения высокую результативность дает использование игры с применением карточек с ключевыми словами, одна карточка – одно слово. Задача ученика – построить словосочетание, предложение или высказывание с выпавшим ему словом на карточке. Игра может использоваться при отработке определенной темы или с целью расширения словарного запаса.

В 6-м и 7-м классах изученные слова и словосочетания необходимо включать в вопросы. Таким образом, можно применять и грамматические правила на практике. Например, игра «5 Да», учащиеся по парам составляют столько вопросов с ключевыми словами, чтобы получить от собеседника пять утвердительных ответов. Данная игра способствует развитию психологической готовности учащихся к речевому взаимодействию, обеспечивает естественную коммуникацию, а также дает возможность многократного повторения лексического материала.

Для того чтобы уйти от механического проговаривания, чтобы говорение учащихся стало осмысленным, необходимо затронуть личность самого ученика, дать ему возможность высказать своё мнение. Игра «Проблемный вопрос» как раз предоставляет такую возможность. После изучения темы и ключевых слов учащимся предлагается ответить на вопросы, поставленные учителем, а также вопросы друг друга, возникающие в процессе ответов и провоцирующие на беседу и общение. Например, «Где бы вы предпочли жить, в городе или деревне? Почему?», «Что бы вы порекомендовали мне почитать/посмотреть?», «Какой современный гаджет должен быть в спальне подростка? Почему?», «Что может помочь обезопасить жилище?» и т. д.

Практика показывает, что эффективность применения игровых технологий на уроке зависит от ряда следующих факторов: целенаправленности учебного процесса; содержания учебной информации в системе игр и их соответствия целям и задачам урока, а также интересам и потребностям учащихся; мастерства и компетенции учителя, грамотного и уместного использующего игровые технологии в учебном процессе.

Таким образом, формирование лексической компетенции и лексических навыков начинается с накопления слов и наблюдений за функционированием слова в различных звуковых и графических контекстах. За счет этого происходит эффективное усвоение лексического материала, повышается познавательная активность и рост личностной мотивации учащихся, появляются навыки практического использования лексических

единиц на разных уровнях сложности и в разнообразных ситуациях речевого общения, и, как следствие всего вышесказанного, развитие уровня лексической и коммуникативной компетенции.

Список литературы

1. Бредихина И.Я. Методика преподавания иностранных языков. Обучение основным видам речевой деятельности: учебное пособие [Текст] / И.Я. Бредихина. – М.: Флинта, 2021. – 104 с.
2. Гальскова Н.Д. Методика обучения иностранным языкам [Текст] / Н.Д. Гальскова, Н.В. Акимова, А.П. Василевич; ред. А. Плужников. – Ростов н/Д: Феникс, 2017. – 350 с.
3. Пассов Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования [Текст] / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с.
4. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам [Текст] / Е.Н. Соловова. – М.: АСТ, 2008. – 272 с.
5. Стронин М.Ф. Обучающие игры на уроке английского языка [Текст] / М.Ф. Стронин. – М.: Просвещение, 2011. – 370 с.

Королева Алена Александровна

соискатель, старший преподаватель

ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования»

г. Нижний Новгород, Нижегородская область

РЕАЛИЗАЦИЯ КРАЕВЕДЧЕСКОГО ПОДХОДА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПО ГЕОГРАФИИ

Аннотация: в статье раскрывается необходимость воспитания у учащихся любви к родному краю. В этой связи актуализируется роль краеведческого подхода во внеурочной деятельности учащихся средствами школьной географии. Определены цели реализации краеведческого подхода во внеурочной деятельности учащихся. Раскрывается значимость многоаспектного географического содержания, обусловленного высоким интеграционным потенциалом школьной географии. Отмечается, что реализация краеведческого подхода осуществляется на основе системно-деятельностного, аксиологического, культурологического подходов. Определяющим форматом деятельности обучающихся является социокультурная практика в ходе учебно-экспериментальной, учебно-исследовательской, учебно-проектной деятельности учащихся. Эффективность реализации краеведческого подхода во внеурочной деятельности зависит от созданного учебно-методического комплекса для обучающихся и учителя географии и системы развивающих деятельностных технологий, позволяющих получить практический результат.

Ключевые слова: внеурочная деятельность по географии, краеведческий подход, социокультурная практика, учебно-методический комплекс по географии родного края.

В современных условиях важное место занимает модернизация учебного процесса. Особую роль в этом играет взаимосвязь учебной и внеучебной деятельности, обеспечивающая целостность образователь-

ного процесса, связи с практической деятельностью, воспитанием патриотизма, гражданственности у обучающихся.

Неотъемлемой частью образовательного процесса по географии является внеурочная деятельность учащихся. Географическое образование вносит существенный вклад в воспитание ответственности, патриотизма, гражданственности, выявление этнокультурных особенностей территории своего края, бережного отношения к природе своей малой Родины. Внеурочная деятельность значительно расширяет средствами географии социальный и культурный опыт обучающихся, формирует их мировоззрение, ценностные ориентации обеспечивая возможность становления и развития «мягких» глобальных компетенций, жителя XXI века.

Внеурочная работа строится на ином, чем программном, географическом материале; сопровождение проводится в иных организационных формах и в большей степени основывается на свободе, выборе, самостоятельности учащихся и проводится во внеурочное время [1]. ФГОС ОО ориентирует на взаимосвязь учебной и внеучебной деятельности в рамках основной образовательной программы, направляет на достижение личностных, предметных и метапредметных результатов у учащихся в контексте системно-деятельностного аксиологического, культурологического подходов и антропологической парадигмы образования, обеспечивающей развитие человеческого потенциала образовательных систем [8].

Основополагающим внеурочную деятельность подходом по географии является краеведческий подход «Цели реализации краеведческого подхода направленные на развитие личности в условиях национально-региональных традиций, воспитание личной сопричастности к культуре родного края. Изучение своей малой Родины служит воспитанию гражданственности, патриотизма, уважение к Российскому Отечеству, экологической культуре личности [5, с. 35]. Реализация краеведческого подхода во внеурочной деятельности носит социокультурный характер, обеспечивает проявление активности, инициативы учащихся в создании собственных продуктов (проект, карта, графики и т. д.). Учащиеся активно включаются в учебно-экспериментальную, учебно-исследовательскую, учебно-проектную деятельность обучающихся.

Объектом краеведческого подхода является родной край – территория проживания учащегося, где осуществляется становление его личности, идентичности, любви к родному краю, своей малой Родине, народам, проживающим на этой территории. Реализация краеведческого подхода формирует географическую картину мира, «как высший уровень научного и практического обобщения знаний, ценностных ориентиров, установок, способов действий о мире» [9]. Географическая картина мира, по мнению В.Д. Сухорукова и В.Г. Сусллова, самая объемная категория географической науки, составляющая фундаментальную основу географической культуры [9, с. 54], и служит основой для овладения краеведческими знаниями и способами деятельности. Важнейшим понятием, раскрывающим краеведческий подход, является понятие «родной край», которое многоаспектно рассматривается, в контексте истории, географии, литературы, культуры, искусства, экологии, религии, науки, экономики. Именно высочайший интеграционный потенциал географии, обеспечивает ее взаимодействие с историческим, экономическим, литературным, экологи-

ческим, культурологическим, футуристическим знанием, национальной культурой, социальным и духовным опытом, способствуя формированию у школьников ценностного видения мира, интеграции личности в национальную и мировую культуру и воспитания гражданина, нацеленного на развитие и совершенствование российского общества [7, с. 40]. Внеурочная деятельность по географии обеспечивает означивание территории родного края, и позволяет раскрыть историю и традиции своей семьи, народа, проживающего на территории родного края.

Вместе с тем как показали исследования бессистемное изучение своей местности приводит к созданию барьеров социокультурного взаимодействия обучающихся в условиях полиэтнической среды родного края [2]. Реализация краеведческого подхода во внеурочной деятельности по географии реализуется в контексте социокультурной практики, обеспечивающей становление у обучающихся ценностных смыслов, норм, правил, способов деятельности. В условиях социокультурной практики по мнению В.В. Николиной, О.Е. Фелеловой обучающиеся включаются в многообразную социальную деятельность: социальное проектирование, наблюдение, созерцание, волонтерскую деятельность, практическую деятельность на местности в социокультурных объектах [6, с. 143].

Во внеурочной деятельности учащихся осуществляется их взаимодействие в изучении родного края через событие «по линии развития субъектности в деятельности это переход в ходе реализации учебно-экспериментальной, учебно-исследовательской и учебно-проектной работы от субъекта совокупной деятельности к субъекту индивидуальной учебной деятельности, к становлению авторства в учебной деятельности» [3, с. 28] в контексте развивающего обучения по решению учебных задач, обуславливающих развитие многообразных сторон и творческих проявлений обучающихся [4]. В современных условиях реализация краеведческого подхода во внеурочной деятельности по географии осуществляется путем включения обучающихся в проектные формы учебной деятельности, способствующие развитию активной гражданской позиции учащихся и личностному осознанию себя в социальном родном пространстве.

Основополагающим для реализации краеведческого подхода во внеурочной деятельности по географии являются учебные пособия о родном крае, рабочие тетради, атласы, кейсы, книги для чтения, цифровые пособия и др., образующие учебно-методический комплекс по изучению своей местности, организации самостоятельной исследовательской деятельности учащихся. Учебно-методический комплекс создает условия для эффективного изучения своего края [5]. Нами разрабатывается проект учебно-методического комплекса по изучению в контексте географического образования своего края, включающий:

- программу;
- учебные пособия для учащихся 5–6 и 8–9 классов по географии Нижегородской области;
- рабочие тетради по проектно-исследовательской деятельности во внеурочной работе;
- методические рекомендации для учителей географии, географический атлас;
- географический атлас и контурные карты своей местности;

– электронные ресурсы.

В качестве основополагающих технологий при реализации краеведческого подхода является проектная, исследовательская, игровая технологии, технологии образовательных путешествий и экспедиций по родному краю, социокультурные практики в природу и социуме. Особое место занимает практика учащихся в музеях, проводимая в индивидуальной и групповой работе. Важным инструментарием во внеурочной деятельности по изучению родного края становятся информационные технологии, обеспечивающие высшую форму наглядности, ориентирующие обучающихся на практическую ценностно-смысловую деятельность.

Особенно велика роль учителя географии в реализации краеведческого подхода, который выступает в роли посредника, связывающего пространство России, мира и конкретное жизненное пространство обучающихся, делая это пространство ценностно-смысловым, событийным.

Список литературы

1. Барина И.И. Внеурочная работа по географии [Текст] / И.И. Барина, Л.И. Елховская, В.В. Николина; ред. И.И. Барина. – М.: Просвещение, 1988. – 157 с.
2. Быстрицкая Е.В. Барьеры социокультурного взаимодействия в политнической среде [Текст] / Е.В. Быстрицкая, В.В. Николина, С.И. Аксенов, Р.У. Арифудина // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – №6. – С. 388.
3. Игнатъева Г.А. Образовательная программа основного общего образования – вектор развития субъектности подростков: учебно-методическое пособие / Г.А. Игнатъева, О.В. Тупупова, М.Н. Крайникова, А.Н. Матукина. – Н. Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2015. – 212 с.
4. Игнатъева Г.А. Дидактика развивающего обучения. Практико-ориентированная монография / Г.А. Игнатъева, В.О. Волкова, О.П. Шишкина. – Н. Новгород: Издательство ННГУ, 1998. – 136 с.
5. Николина В.В. Методическое пособие по географии населения и хозяйства России / В.В. Николина, А.И. Алексеев. – М.: Просвещение, 1997. – 192 с.
6. Николина В.В. Социокультурная практика в современном образовании / В.В. Николина, О.Е. Фефелова // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – №6. – С. 143–146.
7. Николина В.В. Родиноведческий подход в географическом образовании / В.В. Николина // География и экология в школе XXI века. – 2018. – №10. – С. 38–41.
8. Слободчиков В.И. Антропологическая перспектива развития человеческого потенциала образовательных систем / В.И. Слободчиков, Г.А. Игнатъева // Вопросы дополнительного профессионального образования педагога. – 2016. – №1 (5). – С. 4–12.
9. Сухоруков В.Д. Методика обучения географии / В.Д. Сухоруков, В.Г. Суслов. – М.: Юрайт, 2016. – 359 с.

Лысиченкова Светлана Алексеевна

канд. пед. наук, доцент
ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия
постдипломного педагогического образования»
г. Санкт-Петербург

ВЛИЯНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА НА РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

***Аннотация:** в статье рассматриваются понятия мотивации, мотивационной сферы, эмоционального компонента как одной из составляющих мотивационной сферы. Анализируется потенциал такого элемента содержания учебного материала, как юмористическая картинка, для развития мотивации учащихся к учебной деятельности. Предлагается алгоритм работы с юмористической картинкой при развитии навыков устной речи на уроках иностранного языка. В заключение рассматриваются требования, которым должна удовлетворять юмористическая картинка, для того чтобы работа с таким учебным материалом оказывала положительное влияние на развитие познавательной мотивации учащихся к изучению иностранного языка.*

***Ключевые слова:** мотивация, мотивационная сфера, эмоциональный компонент, юмористическая картинка, устная речь.*

Познавательная деятельность является неотъемлемой характеристикой человека. По А.Н. Леонтьеву, познавательная деятельность обучаемых имеет своей целью усвоение новых знаний и умений в какой-либо предметной области [2]. Однако всякое усвоение может быть эффективным лишь в том случае, когда учащийся видит смысл, понимает, что должен усвоить и зачем это нужно лично ему, то есть важно помочь обучающемуся сформировать позитивное отношение к целям и задачам формируемой деятельности, а также к содержанию учебного материала. Обучающемуся необходимо осознать цели и содержание предстоящей работы, практическую ценность результатов его работы. Поэтому в качестве первой фазы познавательной деятельности выступает мотивационно-побудительная [2]. Проблема мотивации и мотивов является одной из фундаментальных проблем отечественной и зарубежной психологии и педагогики.

Педагогический словарь определяет мотивацию как «совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих активность субъекта и определяющих ее направленность» [4]. Мотивация, понимаемая как источник активности и одновременно как система побудителей деятельности, изучается в самых разных аспектах и трактуется авторами по-разному. Исследователи определяют ее и как один конкретный мотив, и как единую систему мотивов, и как особую сферу, включающую в себя потребности, мотивы, цели, интересы в их сложном переплетении и взаимодействии. Мотивация предполагает сочетание, с одной стороны, динамической системы мотивов определенного ученика; а с другой – системы целенаправленных действий педагога по активизации тех или иных мотивов учения.

При исследовании мотивации выделяют такую позицию, как мотивационная сфера. Мотивационная сфера характеризуется совокупностью мотивов, представляющих собой иерархизированную динамическую мотивационную систему, в которой потребности, мотивы и цели определенным образом соподчинены, взаимосвязаны и взаимообусловлены [1]. Активность учащихся в учебной деятельности определяется, прежде всего, силой познавательной мотивации и сложностью структуры мотивационной сферы.

А.К. Маркова, определяя мотивационную сферу учения, выделяет следующие компоненты [3]:

- эмоциональный;
- зрелость целей;
- смысл учения;
- реализация мотива в поведении.

Главной характеристикой эмоционального компонента мотивации учения являются переживания школьников в процессе учебной деятельности, эмоциональное отношение к обучению. Эмоции, несомненно, имеют самостоятельное мотивирующее значение в процессе обучения и зависят от особенностей учебной деятельности и ее организации. Все стороны учебного труда школьников сопровождаются теми или иными эмоциями [3].

Один из компонентов урока, который может дать учащимся положительные эмоции в учебной деятельности, – содержание учебного материала, используемого на уроке. При развитии навыков устной речи на уроках иностранного языка для этой цели можно использовать такой учебный материал как юмористические картинки. Рассмотрим более подробно алгоритм работы с юмористической картинкой и ее влияние на эмоциональную сферу личности учащихся при развитии навыков устной речи. Приведем несколько примеров. При развитии навыков монологической речи можно использовать картинку, на которой изображены несколько персонажей.



Рис. 1

Учащимся предлагается несколько видов заданий, расположенных в логической последовательности: задания с кратким ответом, с развернутым ответом; задания, требующие проявления творческого воображения школьников.

- Озаглавьте картинку.
 - Какие события изображены на картинке?
 - Когда они происходят?
 - Где происходят события, изображенные на картинке?
 - Опишите обстановку, в которой происходят события.
 - Сколько персонажей представлено на картинке? Кто, по вашему мнению, эти персонажи?
 - Опишите каждого персонажа.
 - Что делает каждый из персонажей?
 - Предположите, какими репликами могут обмениваться персонажи.
 - Каково их настроение?
 - Дайте характеристику каждого персонажа, используя как можно больше эпитетов.
 - Как, по вашему мнению, события могут развиваться дальше?
 - Какие эмоции вызывает у вас картинка?
 - Какими способами автор рисунка достигает юмористического эффекта?
 - Хотите ли вы что-то изменить на данной картинке?
 - Озаглавьте картинку еще раз, если после работы сданной картинкой ваше мнение изменилось.
 - Происходят ли с вами похожие события?
 - Нарисуйте свою юмористическую картинку. Кратко опишите ее.
- Затем можно обсудить в группе, у кого получилась самая смешная картинка и почему.

Приведем еще пример юмористической картинки и виды заданий, которые можно предложить учащимся при развитии навыков диалогической речи.



Рис. 2

- Озаглавьте картинку.
- Где происходит действие картинки?
- Когда происходит действие?
- Как вы думаете, кто герой картинки? Опишите его.
- Предположите, с кем он может разговаривать.
- Какие эмоции испытывает персонаж картинки? Приятный ли это для него разговор?
- Важен ли для него этот разговор?
- Какими репликами герой картинки может выразить свои эмоции?
- Какие приемы использовал автор картинки, чтобы передать нам эмоции героя картинки?
- По каким признакам мы можем сказать, что это юмористическая картинка?
- Придумайте разговор героя картинки с воображаемым собеседником.
- Чем заканчивается разговор?
- Что сделает герой картинки после разговора?
- Что бы вы изменили в данной картинке? Какими способами вы бы выразили эмоции, испытываемые героем картинки при разговоре по телефону?
- Какие эмоции у вас вызывает картинка?
- Нарисуйте свою картинку, изобразив похожую ситуацию, в которой оказывались вы сами. Придумайте диалог со своим собеседником. Разыграйте его.

Работа с таким учебным материалом затрагивает эмоциональную сферу учащихся (позволяет почувствовать эмоции и настроение персонажей, проанализировать свои эмоции от работы с данным материалом). Кроме того, организация такой работы дает возможность учащимся высказать свое мнение о представленных персонажах и событиях (подумать, кто такие персонажи, представленные на картинке, охарактеризовать их, проанализировать их действия и способы, которые использовал автор картинки, чтобы она вызвала эмоциональный отклик). При работе с такой картинкой развивается творческое воображение учащихся (прогнозирование дальнейших событий, возможность предположить, какими репликами могут обмениваться персонажи, изменить картинку). Работа будет иметь личностную значимость для учащихся, если предложить им вспомнить и описать похожие события, которые происходили с ними.

Юмористические картинки должны удовлетворять определенным требованиям:

- содержательность (картинка должна давать повод для размышления и обсуждения);
- четкость изображенных на картинке деталей;
- использование автором картинки художественных приемов, позволяющих передать не только происходящие события, но и настроение, эмоции персонажей;
- наличие элементов, придающих забавность ситуации.

Использование юмористических картинок при изучении иностранного языка оказывает положительное влияние на развитие мотивации учащихся к учебной деятельности, т.к. это эмоционально значимый материал, который создает положительный настрой на работу, затрагивает личность учащихся, позволяя выразить свои эмоции и свое мнение по поводу персонажей и происходящих событий, развивает творческое воображение.

Список литературы

1. Апиш Ф.Н. Психолого-дидактические основы развития учебной мотивации [Текст] / Ф.Н. Апиш. – М.: Изд-во МГОУ, 2003. – 179 с.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
3. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте [Текст]: пособие для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
4. Педагогический энциклопедический словарь [Текст]. – М.: Большая Российская энциклопедия: Дрофа, 2003. – 527 с.

Несмеянова Светлана Эдуардовна

д-р юрид. наук, профессор, директор

Грачева Мария Викторовна

канд. юрид. наук, заместитель директора

Институт дополнительного образования
ФГБОУ ВО «Уральский государственный
юридический университет»

г. Екатеринбург, Свердловская область

АНАЛИЗ СУЩЕСТВУЮЩЕГО НОРМАТИВНО-ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ РЕАЛИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассматривается вопрос о полноте и достаточности правового регулирования в сфере дополнительного профессионального образования. В результате анализа положений действующего законодательства авторы приходят к выводу, что на сегодняшний день имеется необходимый объем правового регулирования в рассматриваемой сфере, дающего определенную свободу образовательным учреждениям, реализующим программы дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, дополнительное образование, нормативное регулирование.

В настоящее время дополнительное профессиональное образование взрослых регулируется самыми разными актами: международными (как право на образование), национальными, причем на разном уровне (федеральными, региональными, местными). Нормативно-правовые акты определяют цели и задачи дополнительного образования, порядок организации и деятельности образовательных организаций, порядок реализации дополнительных программ по повышению квалификации и профессиональной переподготовке.

Уже почти 10 лет как принят Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее – Закон об образовании, Закон №273-ФЗ), установивший основы дополнительного образования, в частности дополнительного профессионального образования. В отличие от прежнего «советского» регулирования дополнительного

образования, программы дополнительного образования взрослых сегодня практически не регламентированы государством. Нет специального федерального закона (последняя попытка его принятия была реализована в 2001 г., но не успешно), в действующем Законе об образовании основные характеристики дополнительного профессионального образования раскрываются практически в одной статье (ст. 76).

В Законе №273-ФЗ определены цели дополнительного профессионального образования (удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды), требования к слушателям (лица, имеющие среднее профессиональное и (или) высшее образование или получающие таковое). Кроме этого, в Законе названы виды программ (повышение квалификации и профессиональная переподготовка) и их отличия (программа повышения квалификации направлена на совершенствование и (или) получение новой компетенции, необходимой для профессиональной деятельности, и (или) повышение профессионального уровня в рамках имеющейся квалификации; программа профессиональной переподготовки направлена на получение компетенции, необходимой для выполнения нового вида профессиональной деятельности, приобретение новой квалификации).

Федеральным законодателем определены права образовательных организаций в рассматриваемой сфере, в частности, право определять содержание дополнительных профессиональных программ, которые разрабатываются и утверждаются самой организацией (за исключением, предусмотренных самим законом). При этом закреплено требование для образовательной организации учитывать при разработке программ дополнительного профессионального образования профессиональные стандарты, квалификационные требования, указанные в квалификационных справочниках по соответствующим должностям, профессиям и специальностям, или квалификационные требования к профессиональным знаниям и навыкам, необходимым для исполнения должностных обязанностей, которые устанавливаются в соответствии с федеральными законами и иными нормативными правовыми актами Российской Федерации о государственной службе (к программам профессиональной переподготовки предъявляется дополнительное требование учитывать установленные квалификационные требования, профессиональные стандарты и требования соответствующих федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального и (или) высшего образования к результатам освоения образовательных программ). Более того, каждая программа должна завершаться итоговой аттестацией (форма которой определяется самой организацией), после чего слушателю выдается удостоверение о повышении квалификации и (или) диплом о профессиональной переподготовке.

Образовательным организациям предоставляется возможность выбора форм обучения (единовременно и непрерывно или поэтапно (дискретно), в том числе посредством освоения отдельных учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), прохождения практики, стажировки, применения сетевых форм, в порядке, установленном образовательной программой и (или) договором об образовании), сроков освоения дополнительных профессиональных программ определяются образовательной программой и (или) договором об образовании.

Что касается прохождения государственной аккредитации по дополнительным профессиональным программам, то Законом №273-ФЗ не предусмотрено таких требований, и ее проведение остается обязательным лишь по основным образовательным программам, которые реализуются в соответствии с образовательными стандартами.

Следует признать, что федеральным законодателем установлены только базовые моменты реализации дополнительного профессионального образования. Основные вопросы урегулированы подзаконными актами, например, такими, как:

– постановление Правительства РФ от 26.08.2013 №729 «О федеральной информационной системе «Федеральный реестр сведений о документах об образовании и (или) о квалификации, документах об обучении»;

– приказы Минобрнауки России:

– от 01.07.2013 №499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам»;

– от 25.10.2013 №1185 «Об утверждении примерной формы договора об образовании на обучение по дополнительной образовательной программе»;

– от 23.08.2017 №816 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ».

Помимо этого, разъяснения о нормативно-правовом обеспечении дополнительного профессионального образования, разработке, заполнении, учете и хранении бланков документов о квалификации содержатся в письмах Минобрнауки России от 09.10.2013 №06-735 «О дополнительном профессиональном образовании» и от 21.02.2014 № АК-316/06 «О направлении рекомендаций».

Через регулирование многих вопросов подзаконными актами «государство все еще ищет оптимальные пределы вмешательства в сферу ДПО, баланс между автономией образовательной деятельности, осуществляемой преимущественно за счет средств заказчика, в интересах не всего общества в целом, а конкретного потребителя (как правило, непосредственного пользователя результатами обучения)» [1, с. 72–73]. Так, в Законе об образовании дано понятие образовательной программы любого уровня (ст. 2), а в Приказе Минобрнауки России от 01.07.2013 №499 определена структура, в частности, дополнительной профессиональной программы, которая должна включать цель, планируемые результаты обучения, учебный план, календарный учебный график, рабочие программы учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), организационно-педагогические условия, формы аттестации, оценочные материалы и иные компоненты.

У дополнительного образования есть важная особенность: «оно более рыночно ориентировано и сопряжено с оказанием платных образовательных услуг (независимо от того, какой субъект их оплачивает: индивид, работодатель или государство)» [2, с. 79]. Видимо, поэтому предусмотрено, что многие вопросы реализации программ дополнительного профессионального образования могут решаться образовательными организациями самостоятельно. К примеру, допускается возможность зачета

учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), освоенных в процессе предшествующего обучения по основным профессиональным образовательным программам и (или) дополнительным профессиональным программам, порядок которого определяется организацией самостоятельно, может применяться система зачетных единиц, а также форма организации образовательной деятельности, основанная на модульном принципе представления содержания образовательной программы и построения учебных планов. Содержание программ дополнительного образования определяется организацией самостоятельно, но с учетом профессиональных стандартов и квалификационных требований.

Дополнительная профессиональная образовательная программа может реализовываться в формах, предусмотренных Законом №273-ФЗ, а также полностью или частично в форме стажировки.

Учитывая рекомендации Минобрнауки России, образовательное учреждение, реализующее программы дополнительного профессионального образования, должно принять ряд минимально необходимых локальных актов, раскрывающих содержание следующих вопросов:

- регламентация порядка разработки и реализации дополнительных образовательных программ и их структуре;
- порядок зачета учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), освоенных в процессе предшествующего обучения по основным профессиональным образовательным программам и (или) дополнительным профессиональным программам;
- об индивидуальном плане;
- о сетевой форме (если будет реализовываться);
- о дистанционном и электронном обучении (если будет реализовываться);
- порядок заключения договора со слушателем;
- об итоговой аттестации;
- о документе о квалификации, выдаваемом по результатам обучения;
- об организации образовательного процесса;
- о внутренней оценке качества реализации дополнительных профессиональных программ и их результатов.

Представляется, что правовое регулирование реализации программ дополнительного профессионального образования сегодня имеет достаточный объем. В целях обеспечения проводимых в России реформ, поддержания в будущем высокого уровня квалификации кадров необходимо формирование гибкой системы дополнительного профессионального образования, быстро реагирующей на меняющиеся обстоятельства, глобальные вызовы и потребности рынка.

Список литературы

1. Барабанова С.В. Правовое регулирование дополнительного образования в Российской Федерации: новые тенденции / С.В. Барабанова // Правовое государство: теория и практика. – 2015. – №1.
2. Вольчик В.В. Институциональная и организационная структуры дополнительного профессионального образования в Ростовской области / В.В. Вольчик, Т.А. Зотова, В.В. Кот [и др.] // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки СКАГС. – 2016. – №4.

Паладян Каринэ Анатольевна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

г. Армавир, Краснодарский край

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ УЧАЩИХСЯ К МАТЕМАТИКЕ В ШКОЛЕ

***Аннотация:** важнейшей задачей современной системы образования является формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию. Качество усвоения знаний определяется многообразием и характером видов универсальных действий. Формирование способности и готовности учащихся реализовывать универсальные учебные действия позволит повысить эффективность образовательного процесса. В статье обосновывается, что в организации современного учебного процесса в процессе изучения математики большую роль играет положительная мотивация учащихся. Мотивационными процессами в обучении школьников можно и нужно управлять: создавать условия, средства и методы для развития внутренних положительных мотивов, стимулировать школьников.*

***Ключевые слова:** учебный процесс, формирование универсальных учебных действий, положительная мотивация, учебная деятельность, учебная ситуация, проблемная ситуация.*

Существует определённое количество методов и приёмов, благодаря которым происходит формирование и развитие положительной мотивации учащихся к изучению предмета математики. Для того чтобы у школьников сформировать и развить интерес в познании новой информации, чувство ответственности, долга и другие мотивы учения, применяется большое количество организационных методов и методов реализации учебной деятельности. Всё же наличием огромного опыта работы у учителей и исследованиями в науке накоплен большой запас методов, которые направлены на то, чтобы сформировать положительные мотивы учения, стимулирующие активность в процессе познания в изучении предмета и одновременно содействующие обогащению учеников знаниями, навыками и умениями.

Немаловажный метод для педагога – это метод создания эмоциональных и нравственных ситуаций. Существуют определённые приёмы, которые входят в данный метод, один из них – это приём, направленный на создание ситуации занимательности, включающий в себя введение интересных примеров, фактов, опытов. Стоит отметить, чтобы создать эмоциональную ситуацию в процессе проведения урока, большое значение обладает яркость, художественность и, конечно же, эмоциональная речь учителя [1, с. 175].

Если задаться вопросом, что же стимулирует и влияет на учащегося в процессе учения, то можно заметить, что основным источником интереса

к учебной деятельности относят, прежде всего, его содержание. Содержание любых учебных программ должен отвечать условиям дидактических принципов [2, с. 225]. Существуют определённые методы, которые нацелены на рост стимулирования влияния содержательной части обучения, направлены на создание ситуации актуальности, новизны, приближения самого содержания к важнейшим открытиям, сделанные в науке, к достижениям искусства, современной культуры, к событиям, происходящие в общественной жизни. Изучать такой сложный предмет, как математика, школьник может только в том случае, если правильно сочетать различные методы стимулирования.

Если на уроках создавать благоприятные условия для учения, то у школьников начинают возникать и развиваться одни из важнейших для будущего потребности: в умственной деятельности, в теоретическом осознании наблюдаемых им явлений, то есть, как и почему они происходят, в самооценке, в рефлексии и многие другие [3, с. 216]. Таким образом, когда учитель разрабатывает тематические планы, план по отдельному уроку математики, осуществляет подбор иллюстративного и учебного материала, должен учитывать потребность своих учеников, знать об уровне знаний и возможностях. На сегодняшний день очень важно чтобы каждый школьник, включая и неуспевающих, ощутили счастье в процессе преодоления стоящих перед ними трудностей, вкус и радость победы, выполнение сложной работы. Когда учитель составляет учебный материал по математике, он должен понимать, что содержание предоставляемого материала должна опираться на знания учеников, полученные на прошлых занятиях, но, несмотря на это, ему необходимо внести новую информацию, которая незаметно переплетается с прошлыми знаниями и опытом. Только при данных условиях у школьников начнут проявляться и развиваться личностные потребности в изучении предмета математики, без которой в жизни просто не обойтись. Так же выяснилось, что каждый самостоятельный раздел или тема учебной программы при изучении должна содержать три главных этапа: мотивационный этап, операционно-познавательный и рефлексивно-оценочный.

В процессе мотивационного этапа школьники должны понимать, для чего и почему им необходимо изучать предоставленный учителем раздел программы математики, что и как они должны выполнить. Для того, чтобы выполнение основной учебной задачи увенчалось успехом, мотивационный этап включает в себя следующие необходимые педагогические условия:

- создание учебно-проблемной ситуации;
- самостоятельная работа, самооценка и самоконтроль возможностей дальнейшей деятельности, направленная на изучение темы;
- коллективные формы учебной деятельности;
- оценка знаний учащихся.

В процессе реализации самой деятельности начинают формироваться потребности и мотивы деятельности. Сколько бы школьник ни слышал о том, что учиться это необходимо и нужно, что это является его долгом и обязанностью, что это очень важно для него и, конечно же, его будущей жизни, несмотря на это всё, пока он не осознает справедливость данных слов, соответствующие мотивы у него не возникнут и устойчивая мотивация не сформируется. Чтобы у ученика возникли, развивались и

укреплялись мотивы, он должен начинать действовать, так как без действий не будет и мотивов. Когда деятельность вызывает у учащегося интерес, когда в процессе её осуществления он испытывает яркие и положительные эмоции удовлетворённости, можно утверждать, что у него возникли потребность и мотивы к данной деятельности. Зачастую бывает такое, что на уроках математики учитель показывает и рассказывает учащимся новую тему, но для многих вся эта предоставленная информация незначима, то есть они слушают, но не слышат, смотрят, но не видят, они сосредоточены совсем на другой деятельности: парят где-то в облаках, мечтают, думают о чём-то своём. Для того чтобы эти ребята влились в учебную работу, необходимо для усиления процесса мышления создать стимул. Таким приёмом и является формирование учебной и проблемной ситуации.

Эффективно начинать создавать учебно-проблемную ситуацию не с вопросов, заданий или рассказов, а с практической работы. И если после этого сразу поставить вопрос, связанный с проблемой, то именно такая проблемная ситуация будет являться мощнейшим толчком к интенсивному мышлению. Проблемное обучение позволяет поддержать глубокий интерес к содержанию, к общим приёмам познавательной деятельности учебного материала, тем самым формирует у школьников положительную мотивацию.

Самостоятельная работа, самооценка и самоконтроль возможностей дальнейшей деятельности, направленная на изучение темы. После того, как учащиеся поняли и приняли основную учебную задачу, переходят к составлению и обсуждению плана предстоящей работы.

Учитель ставит в известность школьников о времени, отпущенной на изучение данной темы и приблизительные сроки её окончания, что позволяет ученику осознать ясную перспективу выполнения работы. После преподаватель сообщает, какими знаниями и умениями для изучения темы необходимо обладать. В связи с этим у школьников формируется установка на потребность подготовки к самостоятельному изучению определённого материала. Данное обсуждение завершается тем, что некоторые ученики свои возможности оценивают по изучению темы, также отмечают, какой материал они повторяют и какие действия будут совершать в целях подготовки к предстоящему уроку. Учитель, замечая пробелы у учащегося, предлагает ему задания, для того чтобы восполнить имеющиеся у него пробелы, указывая на то, что, если он выполнит эти задания, это позволит ему плодотворно исследовать новую тему.

На мотивацию учения влияют также коллективные формы учебной деятельности. Для становления мотивации учения большое значение представляет собой включение всех учеников в активную учебную деятельность, так как мотивация формируется в процессе деятельности. Нужно сказать, что приёмы, которые применяют при индивидуальных формах обучения, не всегда дают нужный эффект, так как часто в классе встречаются дети, для которых данные приёмы не приносят ожидаемого результата. Учителю необходимо во время проведения урока использовать групповые формы обучения, так как именно эта форма втягивает даже «глухих» учащихся в активную деятельность. Это связано с тем, что выполнение задания во время коллективной работы, стимулирует к осуществлению деятельности, так как школьник не может отказаться от своей части

работы, потому что он приведёт к проигрышу своей команды и подвергнется осуждениям со стороны своих товарищей, мнению которых он зачастую дорожит больше, чем мнением преподавателя.

У ребёнка возникнет необходимость в учебной деятельности только тогда, когда она будет приобретать в его глазах особую ценность. Очень важно, чтобы ученик деятельность ценил саму по себе, а не в зависимости от приносящих ему благ (высокая отметка, престижное положение среди одноклассников и так далее). Когда ученик выполняет коллективную работу в группе, он находится в тесном взаимоотношении с товарищами, наблюдает, за тем, какой интерес вызывает у ребят выполнение деятельности и как ценна для них работа, он начинает ценить и понимать, что данная учебная деятельность очень значима сама по себе. А это, в свою очередь, включает ученика в активный учебный процесс, которая постепенно приобретает для него ценность и становится его потребностью, что приводит к формированию мотивации учения. Использование форм групповой и коллективной организации учебной деятельности является перспективным для становления мотивации.

На операционно-познавательном этапе ученики способны усваивать содержание темы и овладевать учебными операциями и действиями, которые входят в данное содержание. Роль представленного этапа в формировании мотивации в учебной деятельности зависит от того, будет ли ученику ясна потребность, как всего содержания, так и отдельных его частей, увидит ли он закономерную связь между частными и основными учебными задачами.

При представленной структуре учебной деятельности школьников, когда содержательная часть операционно-познавательного этапа представляется в виде моделирования и объектов и явлений, исследование выстроенных моделей, деятельность учащихся обретает исследовательский и теоретический характер, что способствует приобретению опыта творческой деятельности и мышления. При изучении предмета математики всё это содействует становлению необходимой мотивации в учебной деятельности школьников.

Очень важно, чтобы учитель, контролируя и оценивая учащегося, устанавливал не только фактические положения приобретённых умений и знаний каждого школьника, но и применял их в своей работе в дальнейшем для побуждения и создания перспектив данной работы.

Список литературы

1. Столяр А.А. Методы обучения математике: учеб. пособие для физ.-мат. фак. пед. ун-тов [Текст] / А.А. Столяр. — М.: Просвещение, 2008. — 175 с.
2. Эрдниев П.М. Укрупнение дидактических единиц в обучении математике: кн. для учителя [Текст] / П.М. Эрдниев, Б.П. Эрдниев. — М.: Просвещение, 2016. — 225 с.
3. Эсаулов А.Ф. Психология решения задач [Текст] / А.Ф. Эсаулов. — М.: Высшая школа, 2012. — 216 с.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Криворот Василиса Вячеславовна

студентка

ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»

г. Ростов-на-Дону, Ростовская область

МБДОУ «ЦРР – Д/С №16»

г. Батайск, Ростовская область

Рыжова Ольга Семеновна

канд. пед. наук, доцент

Академия психологии и педагогики

ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»

г. Ростов-на-Дону, Ростовская область

Рыжова Виктория Сергеевна

студентка

ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»

г. Ростов-на-Дону, Ростовская область

DOI 10.31483/r-99250

НЕТРАДИЦИОННЫЕ СПОСОБЫ КОРРЕКЦИИ ДИЗАРТРИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ

***Аннотация:** в статье рассматриваются возможности применения нейрогимнастики как средства коррекции речевых нарушений у детей с дизартрией. В качестве методов диагностики у детей дошкольного возраста были использованы методы обследования общей, мелкой и артикуляционной моторики, фонематического слуха и восприятия, а также звукопроизношения. Коррекционный комплекс упражнений по нейрогимнастике как средство развития речи у дошкольников с дизартрией включает в себя дыхательные упражнения, растяжки, упражнения на развитие межполушарных связей, мелкой моторики и зрительно-моторной координации, развитие ловкости и координации движений, пространственной ориентации и формирование схемы тела. По результатам итогового обследования было выявлено повышение уровней сформированности различных сторон моторного и фонетико-фонематического развития у детей дошкольного возраста, что подтверждает эффективность использования нейрогимнастики как средства развития речи дошкольников с дизартрией.*

***Ключевые слова:** дети дошкольного возраста, речевые нарушения, дизартрия, нейрогимнастика.*

В современном обществе наблюдается тенденция к значительному росту числа детей с речевыми нарушениями. Достаточно часто встречающимся диагнозом в логопедической практике является дизартрия. Основные жалобы при дизартрии: невнятная невыразительная речь, плохая дикция, искажение и замена звуков в сложных по слоговой структуре словах и др.

Дизартрия – нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточной иннервацией речевого аппарата [3]. При дизартрии наблюдается ограниченная подвижность губ, языка, мягкого нёба и других органов речи, что, в свою очередь, затрудняет произношение.

Дизартрия, как сложный речевой дефект, возникает в результате органических поражений центральной и периферической нервной системы.

По данным Е.Ф. Архиповой, в группах для детей с общим недоразвитием речи до 50% детей, а в группах с фонетико-фонематическим недоразвитием – до 35% детей имеют дизартрию [1]. Дети, имеющие дизартрию, нуждаются в длительной, систематической индивидуальной логопедической помощи. Для успешной коррекционной логопедической работы необходим комплексный подход к обучению и коррекции речевых нарушений. Выделяют традиционные и нетрадиционные методы и приемы коррекционной работы. Нетрадиционные методы работы, к которым относится нейрогимнастика, принадлежат к числу эффективных средств коррекции, все чаще применяемых в специальной педагогике и помогающих достижению максимально возможных успехов в преодолении речевых трудностей детей дошкольного возраста [2].

В ходе многочисленных исследований нейрофизиологам удалось установить, что определенные движения тела влияют на состояние мозга. Следовательно, если выполнять специально подобранные упражнения, мозг можно развивать.

Нейрогимнастика – это комплекс упражнений, направленных на активацию естественных механизмов работы мозга через выполнение физических движений. Упражнения объединяют движение и мысль, то есть активизируют и задействуют связи между системами «тело» и «ум» [2].

К авторам, активно разрабатывающим вопросы применения нейрогимнастики, можно отнести В.А. Цинзерлинг, А.Д. Сапаргалиеву, С.В. Медведева, Ю.И. Вайншенкер и др. Американскими исследователями супругами Пол и Гейл Деннисон была разработана программа интеллектуального развития – нейрогимнастика или гимнастика для мозга. Тем не менее опубликованных результатов исследований, направленных на изучение возможностей нейрогимнастики в коррекции речевых нарушений, по нашему мнению, выявлено недостаточно [4].

Анализ литературы позволил выявить противоречие между практической востребованностью и недостаточной разработанностью специальных реабилитационных технологий, используемых в работе по развитию речи у дошкольников с дизартрией. А также между традиционными способами развития речи у дошкольников с дизартрией и возможностями использования нетрадиционных способов, в частности, нейрогимнастики.

Проблемой нашего исследования являлось: теоретическое обоснование и разработка условий использования нейрогимнастики как средства развития речи у дошкольников с дизартрией.

В ходе исследования нами была сформулирована гипотеза о том, что процесс развития речи у дошкольников с дизартрией будет протекать успешно при соблюдении следующих условий: проведении индивидуальной и своевременной диагностики особенностей психомоторного развития детей с дизартрией; включении в содержание коррекционно-развивающей работы комплекса упражнений по нейрогимнастике; комплексном подходе и взаимодействии различных специалистов в процессе развития речи у дошкольников с дизартрией.

Исследование проводилось на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Центр развития ребенка – детский сад №16» г. Батайска. В исследовании участвовали 30 детей в

возрасте 4–4,5 лет, имеющих заключение городской психолого-медико-педагогической комиссии: «Дизартрия».

У группы испытуемых дошкольников были обследованы уровни развития следующих сторон: общая, мелкая и артикуляционная моторика, фонематический слух и восприятие, а также звукопроизношение.

По результатам, полученным в ходе обследования, было выявлено, что все дети имеют нарушения в мелкой моторике, общей моторике и артикуляционной моторике, были выявлены нарушения в звукопроизношении, фонематического слуха и восприятия. Не было выявлено высокого уровня сформированности речи. Средний уровень был выделен лишь в общей моторике, остальные компоненты сформированы на низком уровне.

Все это свидетельствует о необходимости проведения коррекционной работы. Для успешной коррекционной работы используем коррекционный комплекс упражнений по нейрогимнастике как средства развития речи.

Упражнения по нейрогимнастике подразделяются на следующие виды:

- движения средней линии «Слон», «Мыслить об X», «Двойные рисунки», «Ленивые восьмерки», «Брюшное дыхание», «Кросс-крол лежа», «Рокер», «Энергетизатор», «Кросс-крол» – помогают подготовить и настроить мозг на чтение, письмо, изучение, слушание или говорение;

- энерготезирующие упражнения Вода, «Энергетическая зелота», «Думающий колпак», «Кнопки космоса, земли, мозга», «Кнопки баланса» направлены на планирование, организацию и структурирования процесса;

- углубляющее позитивное отношение «Позитивные точки», «Крюки» настраивают на игру, сотрудничество и работу;

- растягивающие упражнения «Сова», «Активизация рук», «Сгибание стоп», «Гравитационное скольжение», «Икроножная помпа», «Заземлитель» помогают удерживать внимание, понимания или принятия участия в изучении нового материала или закреплении изученного [5].

Каждое динамическое упражнение стоит повторить 5–8 раз, статическое удерживать в течение 10–15 секунд. Упражнения выполняются ежедневно, могут входить в образовательную, коррекционную деятельность в течение 5 минут, или занятие от 20–25 минут.

Для развития обоих полушарий использовалось развивающее пособие – межполушарная доска. Данное пособие выполняется из тактильных материалов: палочек, ниток, различных маленьких шариков и др. Выполняя упражнение на доске одновременно обеими руками, можно добиться синхронной работы обоих полушарий мозга, что положительно влияет на развития моторики, памяти, воображения, мышления и речи.

Коррекционный комплекс упражнений по нейрогимнастике как средства развития речи у дошкольников с дизартрией включает в себя: дыхательные упражнения, растяжки, упражнения на развитие межполушарных связей, мелкой моторики и зрительно-моторной координации, развитие ловкости и координации движений, пространственной ориентации и формирование схемы тела.

По результатам повторного обследования было выявлено повышение уровня сформированности различных сторон моторного и фонетико-фонематического развития у детей дошкольного возраста, что подтверждает эффективность использования нейрогимнастики как средства развития речи дошкольников с дизартрией.

Список литературы

1. Архипова Е.Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей [Текст] / Е.Ф. Архипова. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 254 с.
2. Весельева Н.Ю. Нейрогимнастика как средство развития речи детей с ОВЗ / Н.Ю. Весельева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://xn--j1ahfl.xn--p1ai/library/nejrogimnastika_kak_sredstvo_razvitiya_rechi_detej_120146.html (дата обращения: 11.07.2021).
3. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии: учеб. для студентов вузов [Текст] / Т.Г. Визель. – М.: АСТ: Астрель, 2017. – 276 с.
4. Деннисон Пол Е., Деннисон Гейл Е. Гимнастика мозга. Книга для учителей и родителей [Текст] / П.Е. Деннисон, Г.Е. Деннисон. – М.: ИГ «Весь», 2017. – 320 с.
5. Сергеева М.А. Нейрогимнастика – Упражнения для объединения ума и тела! / М.А. Сергеева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.b17.ru/blog/58658/> (14.07.2021).

Михайлова Ольга Владимировна

магистрант

ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»

г. Красноярск, Красноярский край

**СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ
ПРОЯВЛЕНИЯ ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
И ПУТИ ЕЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ**

***Аннотация:** в статье рассмотрены основные характерные особенности, признаки и симптомы проявления школьной дезадаптации младших школьников, выявленные в ходе ряда проведенных исследований последних лет. Установлено, что проявления школьной дезадаптации у младших школьников наблюдаются в виде нарушений в эмоционально-аффективной сфере (неадекватные эмоциональные реакции, проявления агрессии, проявления тревожно-депрессивной симптоматики, импульсивность), когнитивной сфере (нарушения умственной работоспособности, снижение познавательной активности, ослабление мнестических процессов, дефицит внимания), поведенческой сфере (дезорганизация деятельности при столкновении с трудностями, нарушения в межличностных взаимоотношениях со сверстниками, негативное отношение к школе, нежелание учиться). Также установлено, что для преодоления проблемы школьной дезадаптации в период младшего школьного возраста необходимо реализовывать психологическую работу с учащимися; проведение работы с родителями учащихся и педагогами; проведение развивающей работы с учащимися с использованием нейроразвивающих методик.*

***Ключевые слова:** школьная дезадаптация, младшие школьники, адаптационные процессы, факторы дезадаптации, особенности дезадаптации, коррекция школьной дезадаптации, преодоление школьной дезадаптации.*

К началу периода младшего школьного возраста, по мнению Л.С. Выготского, проявляется «симптом потери непосредственности», а также появляется способность к осуществлению той или иной деятельности через

предварительную оценку желаний что-то сделать и самой деятельностью [3]. Младший школьный возраст характеризуется интенсивными морфо-функциональными перестройками, а также влиянием на ребенка огромного множества меняющихся условий, особую роль из которых приобретают изменения социальной среды (переход к учебной деятельности и внутришкольной среде). В связи с этим младший школьник сталкивается с необходимостью успешной адаптации к активно меняющимся условиям внешней среды, поскольку именно от этого зависит качество жизни и особенности функционирования личности в последующие периоды. Невозможность ребенка адекватно адаптироваться к новым условиям школьного обучения соответственно его индивидуальным способностям, отсутствие адекватного взаимодействия ученика с окружением школьной микросреды представляет собой явление школьной дезадаптации [7, с. 38]. Современные исследователи определяют школьную дезадаптацию как сложное социально-педагогическое, а также социально-психологическое явление, препятствующее успешному социально-коммуникативному и когнитивному развитию в практической учебной деятельности [5; 7].

На сегодняшний день проблема школьной дезадаптации в период обучения в начальной школе становится наиболее острой и достаточно выраженной, что обуславливает актуальность ее подробного изучения, рассмотрения факторов и причин дезадаптации, а также способов и путей ее преодоления на современном этапе.

По данным исследования факторов риска и особенностей течения адаптационных процессов у детей младшего школьного возраста, проведенного Х.Т. Худойбердиевой, А.Ш. Арзикуловым и др. (2019) исследователями было установлено, что среди здоровых школьников на сегодняшний день отмечается высокая встречаемость нарушений школьной адаптации (72%), среди которых преобладает относительная дезадаптация [8]. Исследователям удалось установить, что наиболее значимыми факторами риска нарушения школьной адаптации являются социальные (состояния микросоциальной среды семьи и школы), генетические и церебрально-органические. Также исследователи выявили, что, в большинстве своем, школьная дезадаптация проявляется в выраженной соматизации, характеризующейся разного рода нарушениями в пищеварительной, кожной, респираторной, двигательной, сердечно-сосудистой, выделительной, эндокринной системах. Кроме этого, непосредственным проявлением школьной дезадаптации можно назвать невротические расстройства, чаще всего приводящие к выраженным нарушениям межличностных отношений в коллективе [8]. Так, в результате возникновения стрессовой ситуации младшие школьники с дезадаптацией чаще всего проявляют неадекватные эмоциональные реакции, агрессию, излишнюю самозащиту. Анализируя проявления школьной дезадаптации младших школьников, перенесших перинатальное поражение ЦНС, Х.Т. Худойбердиева с соавторами приходят к выводу, что у таких детей нередко наблюдаются нарушения умственной работоспособности (нарушение темпа, инертности психических процессов, истощаемость), аффективно-личностной сферы (снижение познавательной активности, неуверенность в действиях, дезорганизация деятельности при столкновении с трудностями), некоторые нарушения интеллектуальных функций (в основном ослабление мнестических процессов) [8].

По итогам исследования В.В. Катуновой, О.В. Баландиной и др. (2019), проводимого среди педагогов и родителей младших школьников, отмечается, что в поведении учащихся наиболее часто отмечаются следующие проблемы, свидетельствующие о наличии проблем школьной адаптации: дефицит внимания, реакции оппозиции, гиперактивность, проявления тревожно-депрессивной симптоматики, импульсивность. Одним из основных симптомов свидетельствующих о наличии школьной дезадаптации авторы называют снижение учебной мотивации, который наблюдается у учащихся 1-х классов и 2-х классов, при этом отмечается рост встречаемости сниженного уровня учебной мотивации от 1-го ко 2-му классу [4].

Результаты исследования психологических особенностей дезадаптированных к образовательной среде детей и подростков, проведенного Н.В. Литвиненко (2019) свидетельствуют о том, что младшие школьники со школьной дезадаптацией нередко отличаются низким уровнем умственного развития, нарушенным поведением, неуспешностью социальных контактов со взрослыми и сверстниками, отчетливым недоверием к новым людям, вещам и ситуациям. Кроме этого, отличительными особенностями современных дезадаптированных младших школьников можно назвать выраженность таких симптомокомплексов дезадаптивного поведения как «уход в себя», «враждебность по отношению ко взрослым», «неугомонность», а также наличие низкого уровня школьной мотивации, внешний вектор ее направленности, негативное отношение к школе [5].

Характерные особенности проявления школьной дезадаптации у современных младших школьников и степень их выраженности свидетельствуют о необходимости рассмотрения наиболее эффективных методов, средств и форм их преодоления в современных актуальных условиях образовательной среды.

О.В. Баландина с соавторами (2019) рассматривают возможности коррекции школьной дезадаптации на основе междисциплинарного подхода, делая особый акцент на обеспечении условий для проведения ее комплексной коррекции, которая отличается оптимальным сочетанием проведения психолого-педагогической работы с детьми с просвещением и обучением родителей [1]. Одновременно с этим, в рамках комплексного подхода важно реализовывать и направление, связанное с диагностикой и своевременным выявлением нарушений, их особенностей и характера, которое определяет эффективность планирования и реализации коррекционной работы с детьми и обучающей работы с родителями. Исследователи отмечают, что наибольшую эффективность приобретает работа, проводимая с ребенком в период до 8 лет, поскольку в этом возрасте ребенком еще не накоплен длительный опыт неуспешности в учебной деятельности и социальных коммуникациях во внутришкольной среде [1].

Анализ современных научных исследований и публикаций свидетельствует о том, что зарубежные исследователи предпочитают использовать в целях коррекции у детей поведенческих нарушений дезадаптивного характера структурированные программы, реализуемые в школьных условиях с обязательным вовлечением в работу не только детей, но и педагогов и родителей [9; 10]. Именно всестороннее воздействие на всех участников учебно-воспитательного процесса способно в значительной

мере повысить эффективность работы по преодолению проявлений школьной дезадаптации у младших школьников.

В основе структурированных поведенческих программ психологической коррекции лежат принципы прикладного анализа поведения (четкие правила и инструкции, методы усиления и закрепления адаптивных моделей поведения, способы снижения проявления дезадаптивных форм поведения) [10]. Помимо этого, эффективность в преодолении проявлений школьной дезадаптации в период младшего школьного возраста показывает использование методов когнитивной тренировки рабочей памяти и внимания, которые позволяют детям успешнее справляться со школьными трудностями, преодолевать парциальный когнитивный дефицит и нарушения успеваемости [9]. Необходимо также отметить, что наибольшей мотивационной привлекательностью для детей обладает организация работы с подобными методами нейроразвивающего характера в цифровой форме, в виде компьютерных методик, тестов, игр.

Поскольку проявления школьной дезадаптации младших школьников во многом связаны с нарушением у них социально-коммуникативного развития, в работу по преодолению этой проблемы целесообразно включать эффективные формы групповой работы и коллективного взаимодействия учащихся. Так, А.В. Невзорова подчеркивает особый потенциал организации коллективной творческой деятельности для формирования коммуникативной компетенции и преодоления проявлений школьной дезадаптации в коммуникативной сфере [6]. Так, учащийся, который может свободно в коллективной работе проявлять свою творческую активность, реализовывать способности, возможности и задатки, приобретает положительный социально-коммуникативный опыт и закрепляет его на практике. Коллективная творческая деятельность ориентирует учащихся на достижение поставленной общей цели, развивает способности учеников к совершению согласованных, слаженных действий, способность договариваться, воспитывает волевые качества личности, развивает умения и навыки в совместном анализе ситуаций и в принятии общих решений, соблюдая при этом в группе правила дисциплины [6]. Н.И. Бобылева также отмечает эффективность такого рода деятельности в формировании и развитии коммуникативных умений и навыков учащихся, отмечая при этом что коллективная творческая деятельность выступает как особый вид деятельности младшего школьника, в процессе которой учащиеся младшие школьники осваивают социокультурное пространство, приобретают навыки общения, учатся работать сообща, делить успех и ответственность, развивают свои коммуникативные качества [2].

Таким образом, проведенный анализ современной литературы по проблеме проявления школьной дезадаптации у младших школьников позволил нам выявить, что на сегодняшний день характерными проявлениями симптоматики школьной дезадаптации являются выраженная соматизация, невротические расстройства, неадекватные эмоциональные реакции, проявления агрессии, проявления тревожно-депрессивной симптоматики, импульсивность. Следствием этого зачастую являются нарушения в межличностных взаимоотношениях со сверстниками. Также наблюдаются нарушения умственной работоспособности, снижение познавательной активности, дезорганизация деятельности при столкновении с трудностями, ослабление мнестических процессов, дефицит внимания. Результатом

этих проявлений может являться характерный для дезадаптированных младших школьников низкий уровень школьной мотивации, внешний вектор ее направленности, негативное отношение к школе.

По результатам анализа исследований, посвященных проблеме преодоления школьной дезадаптации в период младшего школьного возраста, можно выделить следующие основные направления в данной работе:

- 1) психологическая работа с учащимися (коррекция нарушений поведения, развития социально-коммуникативных умений и навыков и пр.);
- 2) проведение работы с родителями учащихся и педагогами (консультирование, просветительская работа, мастер-классы, групповая работа и пр.);
- 3) реализация развивающей работы с учащимися с использованием нейроразвивающих методик.

Список литературы

1. Баландина О.В. Коррекция школьной дезадаптации на основе междисциплинарного подхода / О.В. Баландина, Е.Д. Божкова, В.В. Дворянинова [и др.] // Медицинский альманах. – 2019. – №2. – С. 24–29.
2. Бобылева Н.И. Социальная дезадаптация и девиация: нарушения поведения детей и молодежи [Текст] / Н.И. Бобылева, Е.В. Рыбак, Н.В. Цихончик. – Архангельск: Пресс-Принт, 2011. – 194 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Юрайт, 2019. – 536 с.
4. Катунцова В.В. Итоги скринингового этапа проекта по выявлению синдрома школьной дезадаптации [Текст] / В.В. Катунцова, О.В. Баландина, Е.Д. Божкова [и др.] // Здоровое будущее. – 2019. – №5. – С. 81–82.
5. Литвиненко Н.В. Психологические особенности дезадаптированных к образовательной среде детей и подростков [Текст] / Н.В. Литвиненко // Мир науки. – 2019. – №5. – С. 56.
6. Невзорова А.В. Коррекция школьной дезадаптации младших школьников с помощью технологии линейного алгоритма навыков социализации [Текст] / А.В. Невзорова // Проблемы современного педагогического образования. – №64. – 2019. – С. 118–122.
7. Северный А.А. Организация междисциплинарного взаимодействия в психокоррекционной помощи детям и подросткам [Текст] / А.А. Северный, Н.М. Иовчук // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2018. – №1. – С. 35–40.
8. Худойбердиева Х.Т. Факторы риска и особенности течения адаптационных процессов у детей младшего школьного возраста [Текст] / Х.Т. Худойбердиева, А.Ш. Арзикулов, Г.Х. Акбарова [и др.] // Re-health journal. – 2019. – №3. – С. 30–41.
9. Moore A.L. Clinician-delivered cognitive training for children with attention problems: effects on cognition and behavior from the ThinkRx randomized controlled trial / A.L. Moore, D.M. Carpenter, T.M. Miller, C. Ledbetter [Текст] // Neuropsychiatr Dis Treat. – 2018. – №6. – P. 1671–1683.
10. Veenman B. Efficacy of behavioral classroom programs in primary school. A meta-analysis focusing on randomized controlled trials [Текст] / B. Veenman, M. Luman, J. Oosterlaan // PLoS One. – 2018. – №1. – P. 63–65.

Моругина Валерия Валерьевна

канд. пед. наук, доцент

Шуйский филиал

ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет»

г. Шуя, Ивановская область

ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЙ ЭТАП В КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ ПРИ ДИЗАРТРИИ: ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ

***Аннотация:** в статье рассмотрены особенности логопедической работы по исправлению звукопроизносительной стороны речи при дизартрии. Приведены примеры методик, которые способствуют коррекции данного нарушения.*

***Ключевые слова:** дизартрия, коррекция звукопроизношения, логопедическая работа.*

В настоящее время актуальной задачей логопедии выступают выявление и коррекция специфических речевых нарушений. Среди наиболее частых речевых нарушений в детском возрасте особенно выделяются дислалия и дизартрия.

Дизартрия (dis – нарушение признака или функции, arthroo – сочленение) – нарушение произношения вследствие расстройства иннервации речевого аппарата.

Проблемы дизартрии изучались такими авторами, как Л.В. Лопатина, А.В. Серебрякова, Г.Г. Гуцман, О.В. Правдина, Е.Ф. Архипова, О.А. Токарева, И.И. Панченко, Р.И. Мартынова, М.В. Ипполитова, Е.М. Мاستюкова, Л.В. Мелехова.

В основе классификации клинических форм дизартрии лежит выделение различной локализации поражения мозга. Дети с разными формами дизартрии отличаются друг от друга специфическими дефектами звукопроизношения, голоса, артикуляционной моторики, нуждаются в логопедическом воздействии и в разной степени поддаются коррекции.

Согласно классификации О.В. Правдиной, в основу которой положен принцип локализации, выделяют следующие формы дизартрии: бульбарную (поражение ядер черепно-мозговых нервов продолговатого мозга), псевдобульбарную (поражение корково-ядерных проводящих путей), экстрапирамидную или подкорковую (поражение подкорковых ядер головного мозга), корковую (очаговые поражения коры головного мозга), мозжечковую (поражение мозжечка и его проводящих путей) [4].

Симптомы дизартрических нарушений у детей являются схожими с теми, что есть у взрослых: нарушение мышечного тонуса; нарушения артикуляционной моторики, нарушение голосообразования; нарушение дыхания.

Данные признаки дизартрии обусловлены расстройством иннервации мышц периферического речевого аппарата, то есть при дизартрии нарушается двигательный механизм речи вследствие органического поражения центральной нервной системы. Структуру речевого дефекта составляет нарушение звукопроизношения.

Наиболее распространенным дефектом звукопроизношения является нарушение свистящих и шипящих. Наблюдается произношение межзубное, боковые призвуки. Дети испытывают сложности при произнесении слов с трудной слоговой структурой, упрощают количество и порядок звуков внутри каждого слога, пропуская некоторые звуки при стечении согласных.

Коррекционная работа над звукопроизношением будет зависеть от следующих положений:

1. Форма дизартрии.
2. Развитие речевой коммуникации.
3. Развитие мотивации, самосознания, саморегуляции и контроля, уверенности в себе.
4. Развитие осмысленного слухового и звукового восприятия.
5. Поэтапность. Начать с тех звуков, артикуляция которых неупрежденная. При сложных нарушениях, когда речь целиком непонятна для остальных, работу надо начать с изолированных звуков и слогов [2].

Следовательно, важным моментом логопедической работы при дизартрии является значительно более долгие сроки отработки каждого звука и соблюдение конкретной последовательности в работе над ними.

Проанализировав работы современных авторов, можно выделить основные направления логопедической работы при дизартрии. К ним относятся: нормализация мышечного тонуса и развитие движений органов артикуляционного аппарата, моторики в целом и в особенности пальцев рук; развитие дыхательной функции; коррекция фонетической стороны речи; развитие словарного запаса и грамматического строя речи. Данные направления не являются строго последовательными этапами, а могут осуществляться в различных сочетаниях, а иногда одновременно.

Одним из важных, являющимся основополагающим при коррекции звукопроизношения при дизартрии считается подготовительный этап. На этом этапе осуществляется нормализация мышечного тонуса мимической мускулатуры. Этому способствует выполнение следующих упражнений: нахмурить лоб, брови, зажмурить оба, один глаз, подмигнуть, надуть щеки, перемещать воздух из одной щеки в другую; нормализация мелкой моторики рук, общей и артикуляционной моторики. Могут быть использованы следующие артикуляционные упражнения: для звука [л] – «Заборчик», «Индюк», «Пароходик», «Качели», «Лошадка», «Иголочка», «Чистим зубки»; для звука [р] – «Фокус», «Малыш», «Вкусное варенье», «Баранчики», «Часики», «Грибок», «Гармошка». При реализации нормализации общей, мелкой, артикуляционной моторики и мимической мускулатуры могут быть использованы упражнения, предложенные Е.Ф. Архиповой, В.А. Киселевой [1; 3].

Необходимым аспектом на подготовительном этапе является работа над развитием просодики и голоса. Важно научить ребёнка использовать голос разной высоты. При этом необходимо постепенно учить повышать и понижать голос во время речевой деятельности. Актуальным разделом является работа над логическим ударением и развитие у детей умения пользоваться разной интонацией. В процессе формирования просодики проводится работа по развитию и коррекции нарушений темпо-ритмических характеристик речи. С этой целью может быть применена методика И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько [5].

Остановимся подробнее на рассмотрении каждой части данной методики. Данная методика включает в себя работу над выделением слова, на которое направлено смысловое ударение голосом и движением: сегодня идет дождь.

Работа над интонацией: сказала тетя: (повествовательно) «Фи, футбол!» (восклицательно, немного с отвращением). Сказала мама (повествовательно): «Ну, футбол!» (восклицательно, безучастно). А я ответил (повествовательно): «Во футбол!» (восклицательно, восторженно).

Развитие естественных интонаций, выражающие эмоциональные состояния: радость, удивление, испуг: «Ай!» (руки прижимает к себе, на лице выражение испуга) Ай – я – йй! (укоризненно качает головой и грозит пальцем) Ой! (на лице радость, всплескивает руками и подносит их к лицу) Эй (радостный окрик, руку вытягивает вверх) Эй – е – ей! (радостно кричит и приветливо машет рукой)».

Авторы данной методики отмечают, что формированию мелодико-интонационной стороны речи, гибкости, модуляции голоса способствуют игры – инсценировки и чтение литературы по ролям.

В работе над темпом и ритмом можно применять хлопки в ладоши или по столу и притопывание ногами.

Для ударного слога подойдет громкий хлопок или удар ногой по полу, для неударного – тихий.

Немаловажным аспектом в подготовительном этапе по коррекции звукопроизношения при дизартрии служит работа над речевым дыханием. Это может быть осуществлено при помощи дыхательной гимнастики А.Н. Стрельниковой. Она проводится с общих дыхательных упражнений, при которых осуществляется увеличение объема дыхания и нормализация его ритма [6].

Следующим значимым аспектом является работа по развитию фонематического восприятия. Она может быть осуществлена по методике В.А. Киселевой. Согласно данной методике, процесс по развитию фонематического восприятия может быть реализован в несколько этапов: 1) восприятие и различение неречевых звуков; 2) восприятие и дифференциация звуков речи; 3) развитие навыков элементарного звукового анализа и синтеза. Переход от одного раздела к другому может быть выполнен при условии успешного освоения предыдущего раздела [3].

Таким образом, подготовительный этап по коррекции звукопроизношения при дизартрии подразумевает работу учителя-логопеда по нормализации общей, мелкой, артикуляционной моторики и мимической мускулатуры; развитию просодики и голоса; работу над речевым дыханием; развитию фонематического восприятия. Необходимо отметить, что подобранные упражнения должны соответствовать возрасту и заявленному речевому нарушению ребенка.

Список литературы

1. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей / Е.Ф. Архипова. – М.: АСТ; Астрель, 2007. – 331 с.
2. Волкова Л.С. Логопедия. 3-е изд. / Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская. – М.: Владос, 2012. – 364 с.
3. Киселева В.А. Коррекция и диагностика стертой формы дизартрии / В.А. Киселева. – М.: Школьная пресса, 2007. – 48 с.
4. Поваляева М.А. Справочник логопеда / М.А. Поваляева. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 448 с.

5. Приходько О.Г. Логопедический массаж при коррекции дизартрических нарушений речи у детей раннего и дошкольного возраста / О.Г. Приходько. – СПб.: КАРО, 2008. – 157 с.

6. Щегинин М.Н. Дыхательная гимнастика А.Н. Стрельниковой для детей / М.Н. Щегинин. – М.: Метафора, 2012. – 152 с.

Цитцер Елена Михайловна

учитель

КГБОУ «Минусинская школа №8»

г. Минусинск, Красноярский край

КАК НАУЧИТЬ РЕБЁНКА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ОЩУЩАТЬ СВОЁ ТЕЛО В ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация: в статье рассмотрено развитие пространственных представлений, которое играет большую роль в процессе социально-бытовой адаптации учащихся с интеллектуальной недостаточностью, а также создает основу для успешного овладения учебной деятельностью (счетом, чтением, письмом). Обосновывается, что обучение пространственным представлениям должно носить ярко выраженную практическую направленность и быть связано с явлениями и предметами из ближайшего бытового окружения.

Ключевые слова: этапы формирования пространственных представлений, подбор игр и упражнений, формирование пространственных представлений, учащиеся с интеллектуальной недостаточностью.

Нет ни одного вида деятельности детей в процессе обучения, в котором пространственно-временная ориентировка не являлась бы важным условием знаний, навыков, умений, развития мышления обучающихся.

Профессор Б.Г. Ананьев

Дети с интеллектуальной недостаточностью, придя в школу, испытывают большие затруднения в обучении. И в первую очередь, у них не сформированы пространственные представления. Дети затрудняются называть основные части своего тела. Большую сложность вызывает определение направления в пространстве, понимание собственного тела, а также тела другого человека, определение правых и левых частей, не способны расположить последовательно предметные и числовые ряды. Ориентировка в пространстве им доступна чаще только по образцу, с помощью взрослого (родителя, педагога).

Далее дети с трудом адаптируются в социально-бытовом мире. А также испытывают трудности в устной связной речи.

Работа по ориентировке в пространстве должна проходить поэтапно, как в школе с педагогом, так и с родителями дома, на улице.

Этапы формирования практических представлений:

1. Представление о схеме собственного тела.
2. Расположение объектов во внешнем пространстве относительно друг друга по вертикальной оси.
3. Расположение объектов по отношению к собственному телу по горизонтальной оси.

4. Ориентировка на листе бумаги.

Все этапы последовательны, структура заданий от этапа к этапу усложняется.

В младшем возрасте занимательным видом деятельности, является – игра. Поэтому, учимся, играя. Для того, чтобы дети были более заинтересованы в учёбе, всё предлагается в игровой форме. И дети, не осознавая того, что идёт процесс обучения, получают знания.

На каждый этап детям предлагается ряд игр, упражнений.

1 этап – представление о собственном лице, теле.

Работа проводится по вертикальной оси, вначале перед зеркалом, потом через движения, прощупывания (на уровне тактильных ощущений).

Игры: «Части тела» (музыкальная игра), «Зеркало», «Куда я тебя задела?»

Музыкальная игра «Части тела». Данная игра очень нравится детям, воспринимается ими легко, так как она музыкальная и вызывает положительные эмоции. Один из игроков дотрагивается до какой-либо части тела своего соседа, например, до левой руки. Тот говорит: «Это моя левая рука». Игра продолжается по кругу.

«Зеркало»: повторять движения за водящим (педагогом, родителем, называя части тела).

2. Ориентировка на собственном лице. Учить детей ориентироваться на собственном лице по вертикальной оси.

Игры: «Подъемный кран», «Чего не хватает на портрете?», «Ветрянка» и т. д.

Игра «Подъемный кран» (понимание понятий «выше – ниже»).

Сначала работа проводится перед зеркалом (далее без зеркала). Перед ребенком стоит зеркало так, чтобы было видно только лицо ребенка. Педагог говорит: «Посмотри на свое лицо и покажи нос (*ребенок показывает нос*). Поставь к носу «полочку» – это подъемный кран (*ребенок из обеих рук делает полочку*). Подъемный кран от носа поднимается вверх, что она проезжает? (ребенок скользит руками по лицу и называет: щеки, глаза, брови, лоб, макушка). Подъемный кран от носа опускается вниз, что она проезжает? (*рот, подбородок*). Затем педагог задаёт вопросы: Что находится выше носа? Что находится ниже носа?

3. Расположение объектов во внешнем пространстве относительно друг друга по вертикальной оси. Учить понимать и употреблять предлоги «над – под», «над – выше», «под – ниже», «между» по вертикальной оси.

– «Найди в классе (на улице), о чем можно сказать, «находится над», «находится под» и т. д.

Дидактическая игра «Магазин игрушек», «Геометрическое лото».

Дидактическая игра «Магазин игрушек». С детьми лучше брать реальные предметы, детям будет интереснее и они лучше запомнят.

– Мы с вами отправляемся в магазин игрушек, там привезли новый товар, нас попросили расставить игрушки на полки, но не просто так, а чтоб был порядок, и покупатели захотели купить игрушки. Мяч положите выше матрешки, мишку поставьте ниже пирамидки, машинку под неваляшкой и т. д.

Затем в игре можно изменить сюжет: пойдём покупать игрушки. Нужно объяснить продавцу, где находится игрушка, чтоб быстрее ее найти, ведь в магазине очень много разных игрушек.

Игра «Геометрическое лото».

На наборном полотне располагаю геометрические фигуры по вертикали. У детей сигнальные карточки с изображением таких же фигур.

– Перед вами геометрические фигуры. Вы мне должны показать ту фигуру, которую я прошу.

– Какая фигура расположена выше круга? (показывают сигнальную карточку).

– Какая фигура расположена ниже круга?

– Какая фигура между квадратом и треугольником?

4. Расположение объектов по отношению к собственному телу по горизонтальной оси. Учить детей ориентироваться в пространстве по отношению к собственному телу по горизонтальной оси; понимать и использовать в речи понятия «слева – справа», предлоги «перед», «за», «между».

Игра «Звери фотографируются»: Я фотограф. Мне нужно помочь рассадить зверей: волка – слева от зайца, лису – справа от белки и т. п. Далее задаются уточняющие вопросы: кто стоит перед белкой? Кто стоит за зайцем.

5. Ориентировка на листе бумаги (*центр листа, сверху, внизу, справа, слева*).

– Сейчас я вам предлагаю выполнить задание: на листе бумаги нужно выложить узор из геометрических фигур, чтобы при анализе можно было проработать понятия: «верх – низ, справа – слева, центр».

Учащиеся выполняют, далее анализируем свою выполненную работу.

Далее для детей демонстрируется рисунок из геометрических фигур:

– В центре расположен синий круг; *сверху, слева / в верхнем левом углу* – красный квадрат; *сверху, справа / в верхнем правом углу* – зеленый квадрат; *внизу справа / в нижнем правом углу* – зеленый треугольник, *внизу слева / в нижнем левом углу* – желтый квадрат.

В этом упражнении дети учатся из двух фигур делать одну, в данном случае два треугольника, из которых выполнен квадрат. Также усложняется данный рисунок для детей: цвет, форма, конструирование фигур, добавляются понятия «*верхний левый, верхний правый, нижний, левый, нижний правый углы*».

Предлагаемые игры, упражнения способствуют развитию пространственных представлений, а также элементарным математическим навыкам.

В заключение хотелось бы отметить, что формирование пространственных представлений позволяет в дальнейшем более успешно овладеть навыками письма, рисования, ручного труда; лучше адаптироваться в практической жизни; научиться понимать многие явления окружающего мира.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Особенности восприятия пространства / Б.Г. Ананьев, Е.Ф. Рыбалко. – М., 1964.

2. Семаго Н.Я. Современные подходы к формированию пространственных представлений у детей как основы компенсации трудностей освоения программы начальной школы / Н.Я. Семаго // Дефектология. – 2000. – №1.

3. Семенович А.В. Пространственные представления при отклоняющемся развитии / А.В. Семенович, С.О. Умрихин. – М., 1998.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК РЕСУРС СОЗДАНИЯ ТОЛЕРАНТНОЙ СРЕДЫ

Бобкова Ольга Валерьевна

канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный
педагогический университет им. М.Е. Евсевьева»
г. Саранск, Республика Мордовия

ОРГАНИЗАЦИЯ СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Аннотация: статья посвящена проблеме создания организационно-педагогических условий для успешного обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в инклюзивном образовательном пространстве. На основе анализа данных научной литературы и результатов констатирующего исследования автором делаются выводы об особенностях адаптации обучающихся данной категории к образовательному процессу вуза и задачах психолого-педагогического сопровождения, способствующего эффективному решению задач их профессиональной подготовки.

Ключевые слова: студенты с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, психолого-педагогическое сопровождение, образовательная инклюзия.

Реализация принципов государственной политики в сфере образования обуславливает необходимость особого внимания к такой категории граждан, как лица с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) и инвалидностью. Необходимость создания специальных условий для обеспечения их особых образовательных потребностей закреплена на государственном уровне в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012 №273-ФЗ).

Инклюзивная практика вуза в настоящее время определяет не просто включение обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в общий учебный процесс, но предполагает необходимость реализации специальных мероприятий по социальному, психолого-педагогическому и реабилитационному сопровождению лиц данной категории. Необходимость подобной поддержки обусловлена тем, что на начальном этапе обучения в вузе у большинства первокурсников с особыми образовательными потребностями возникает множество затруднений, негативно влияющих на качество овладения программным материалом. В частности, исследователями отмечается усугубление у таких обучающихся уже имеющихся проблем со здоровьем вследствие высокой динамичности учебного процесса, большого объема информации, повышенных требований к качеству знаний и умений [1, с. 18].

С целью изучения особенностей адаптации лиц с инвалидностью и ОВЗ к обучению в вузе в 2020 г. нами было проведено исследование на базе ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева». Всего в исследовании приняли участие 17 студентов 1–2 курсов, имеющих ОВЗ и инвалидность различных нозологических групп.

Нами были использованы методики «Адаптированность студентов в вузе» (Т.Д. Дубовицкая, А.В. Крылов) и «Шкала реактивной (ситуативной) и личностной тревожности» (Ч.Д. Спилбергер, Ю.Л. Ханин).

Результаты, полученные нами с помощью методики «Адаптированность студентов в вузе» (Т.Д. Дубовицкая, А.В. Крылов), продемонстрировали наличие у студентов с инвалидностью и ОВЗ достаточно высоких показателей по шкале адаптированности к учебной группе. Количество полученных баллов колебалось в промежутке от 10 до 16 (в среднем – 13,6 б.). Характер ответов и уровень результатов по данной шкале свидетельствует о том, что студенты с ОВЗ и инвалидностью в целом успешно адаптировались к обучению в группах с обычными студентами: чувствуют себя комфортно, находят общий язык с однокурсниками, могут обратиться к ним за помощью, многие из них достаточно активны и могут проявить инициативу в общении и делах группы.

В то же время результаты по шкале адаптированности к учебной деятельности говорят о том, что в этой сфере студенты с инвалидностью и ОВЗ ощущают себя значительно менее уверенными и успешными. Они затрудняются проявлять имеющиеся у них способности и демонстрировать свою индивидуальность на учебных занятиях. Количество баллов, полученных испытуемыми по данной шкале, в среднем составляет не более 5,4 (в диапазоне от 4 до 8 баллов). В частности, они отмечают наличие затруднений при усвоении учебного материала и выполнении задания; сложность для них представляют выступления на занятиях по вопросам, касающимся содержания изучаемых дисциплин, необходимость публично выражать свои мысли. Далеко не все испытуемые отметили готовность самостоятельно обратиться за дополнительной помощью или консультацией к преподавателю.

Результаты обследования испытуемых с помощью методики «Шкала реактивной (ситуативной) и личностной тревожности» (Ч.Д. Спилбергер, Ю.Л. Ханин) показали, что подобные затруднения негативно сказываются на психологическом состоянии обучающихся. В частности, измерение ситуативной тревожности выявило у студентов с инвалидностью и ОВЗ повышенный ее уровень (количество полученных баллов в диапазоне от 42 до 61, в среднем – 46,7 б.). Отвечая на вопросы, практически все из них отмечали у себя признаки беспокойства по поводу возможных неудач, озабоченности ситуацией, недостаточную уверенность в себе и своих силах. При этом обучающиеся осознают, что им не угрожает какая-либо внешняя опасность, не отмечают ухудшения физического состояния.

Количественные данные, демонстрирующие уровень личностной тревожности, свидетельствуют о том, что испытуемые в привычных жизненных обстоятельствах демонстрируют более низкий уровень подверженности действию различных стрессоров (количество полученных баллов в диапазоне от 39 до 50, в среднем – 40,8 б.).

Сопоставление данных по двум шкалам показывает, что изменение жизненной ситуации, особенности учебной деятельности в условиях вуза, специфика требований к ее результатам представляют сложность для студентов с ОВЗ и инвалидностью, хотя это и не всегда осознается ими на начальном этапе. Результаты экспериментального исследования подтверждают мнение ученых о необходимости психолого-педагогического сопровождения процесса обучения таких студентов для их успешной адаптации [2, с. 71].

В комплексной модели адаптации студентов с особыми образовательными потребностями к социально-культурному пространству и образовательному процессу вуза должны быть обозначены следующие структурные элементы: 1) пространственный (адаптация к физической среде, помещению вуза); 2) образовательный (включение в образовательный процесс организации высшего образования); 3) социально-психологический (адаптация в социальном и психологическом плане к коллективу однокурсников, преподавательскому составу); 4) воспитание толерантности у участников образовательного процесса; 5) формирование у преподавателей вуза компетенций в области взаимодействия в образовательном процессе с обучающимися различных нозологических групп; 6) организационное, методическое и материально-техническое обеспечение учебных занятий адекватное особым образовательным потребностям обучающихся [3].

С учетом результатов проведенного анализа научных исследований по проблеме обучения в вузе лиц с ОВЗ и инвалидностью, а также выявленных нами в ходе эксперимента особенностей адаптации студентов этой категории можно сформулировать следующие рекомендации относительно создания для них адекватных организационно-педагогических условий в инклюзивном образовательном процессе вуза:

– при разработке электронных учебных и учебно-методических пособий необходимо особым образом структурировать материал: разделить его на небольшие порции, обеспечить интерактивность представленного содержания – возможность перехода по ссылкам для получения списков литературных источников, доступа к сайтам электронных научных библиотек, конкретным публикациям для работы с информацией в индивидуальном режиме и формирования умений ее поиска;

– требуется обеспечить студентам с особыми образовательными потребностями постоянный доступ к адаптированным учебным и учебно-методическим материалам в информационно-образовательной среде вуза; провести с ними целенаправленную работу по формированию умений поиска соответствующих источников и овладению алгоритмами работы с ними;

– при разработке дидактических материалов необходимо четко прописывать цель выполнения каждого задания, его практическую значимость для овладения конкретными профессиональными компетенциями;

– с целью подготовки студентов к изучению новых тем в содержание учебных и учебно-методических пособий должны быть включены блоки подготовительных заданий, выполнение которых обеспечит повторение, систематизацию материала, необходимого для изучения нового, сделает его усвоение более осмысленным и активным;

– желательнее уменьшить объем заданий – возможно разбить одно задание на ряд последовательных, пошаговое выполнение которых с получением промежуточных результатов позволит студентам понять логику деятельности, будет формировать у них умение действовать последовательно, осуществляя при этом пошаговый самоконтроль;

– необходимо обеспечить постепенное нарастание сложности заданий и пошагово прописать методику выполнения каждого из них;

– в учебные материалы необходимо включать задания, имеющие профессиональную направленность и проблемный характер, предполагающие самостоятельный поиск и различные варианты решения;

– содержание предлагаемых учебных заданий должно соответствовать практическим задачам, которые студенту предстоит решать в ходе различных видов практик и в последующей профессиональной деятельности; эта взаимосвязь должна быть отражена в их условиях;

– учитывая особенности восприятия, переработки и представления информации студентами с ОВЗ и инвалидностью разных нозологических групп, необходимо обеспечить возможность выполнения заданий в различной, наиболее удобной для студента форме – письменно, в компьютерном варианте, устно или в графической форме и т. д.;

– предоставить выбор дополнительных заданий разной сложности, которые студент может выполнять по собственному выбору и за которые он может получить дополнительные оценки, что будет способствовать повышению мотивации и активизации самостоятельной деятельности в изучении предмета;

– необходимо (особенно на начальном этапе обучения) осуществлять поэтапный контроль результатов деятельности студентов с ОВЗ и инвалидностью, для их своевременной корректировки и формирования у обучающихся умений самоконтроля;

– знакомство обучающихся с системой и алгоритмами выполнения самостоятельной работы.

Реализация этих условий в образовательном процессе вуза обеспечивает активизацию академической деятельности таких студентов и создает необходимые условия для их успешного обучения.

Список литературы

1. Айсмонтас Б.Б. Учебно-методическое сопровождение обучения студентов с инвалидностью в вузе [Текст] / Б.Б. Айсмонтас, С.В. Панюкова, Г.Г. Сайтгалиева // Психологическая наука и образование. – 2017. – №1. – С. 18–25.

2. Андреев В.И. Педагогика высшей школы: инновационно-прогностический курс [Текст] / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2013. – 272 с.

3. Мартынова Е.А. Формирование способности к самоорганизации лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов в процессе обучения по индивидуальному учебному плану в профессиональных образовательных организациях / Е.А. Мартынова, Д.Ф. Романенкова, Н.А. Романович // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – №5 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=26960>

Грязнов Сергей Александрович

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

ПРЕПЯТСТВИЯ НА ПУТИ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Аннотация: инклюзивное образование – актуальная тема дискуссий. Основным критерием его эффективности должна стать максимальная социальная адаптация, а в дальнейшем – профессиональная и трудовая адаптация людей с ограниченными возможностями здоровья. Правительство пытается разработать политику, включающую людей с ограниченными возможностями в систему образования, однако эти усилия пока не достигли своей цели – образование для всех. В статье рассмотрены проблемы и противоречия современного процесса развития инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, ограниченные возможности здоровья, социальная адаптация, доступная среда, безбарьерная среда, трансформация педагогического сознания, инклюзивная готовность педагога.

Современная система образования должна быть построена на предоставлении равных прав и возможностей для получения образования всем людям, независимо от имеющихся у них ограничений. И хотя «право на образование» обширное понятие, тема инклюзивного образования из него пока выпадает. Право подразумевает, что не ребенок или взрослый должны адаптироваться к образовательной системе, а система должна быть такой, чтобы в ней было комфортно каждому. Пока, к сожалению, большинство традиционных моделей образования недостаточно адаптированы к потребностям людей с ограниченными возможностями – на пути к инклюзивному образованию существует множество препятствий:

– предрассудки по отношению к тем, кто отличается от других, ведут к дискриминации, которая тормозит образовательный процесс;

– отсутствие видения общего понимания в образовательной среде через диалог, ресурсы или развитие навыков;

– нежелание принять философию включения особых учащихся или изменить существующие практики. Преподаватели, которые не испытывают энтузиазма по поводу работы с учащимися с ограниченными возможностями, являются препятствием для успешного включения последних в образовательный процесс;

– давление со стороны сверстников. Учащиеся с ограниченными возможностями часто становятся легкой мишенью для издевательств и со стороны своих сверстников, не являющихся инвалидами – это оказывается серьезным препятствием для полной социальной интеграции в учебном заведении для учащихся с ограниченными возможностями;

– недостаток квалифицированного персонала в учебных заведениях. Абсолютное большинство преподавателей не имеют должной подготовки для обучения учащихся с особыми потребностями. В настоящее время подготовка преподавателей носит фрагментарный, нескоординированный

характер и осуществляется отдельно для особых учеников и для нормотипичных учащихся;

- ограничение учебными планами. Жесткий учебный план, который не позволяет экспериментировать или использовать различные методы обучения, является огромным препятствием для инклюзии. Учебные планы, в которых не учитываются разные стили обучения, мешают учебному опыту;

- политика. Некоторые политики не верят в успех инклюзивного образования, и эти лидеры могут помешать усилиям учебных заведений сделать учебную среду более инклюзивной. Политическая воля также означает выделение адекватных ресурсов для оказания индивидуальной поддержки;

- экономически неблагоприятные учебные заведения, особенно в сельской местности [1].

Преодолевать эти препятствия невероятно сложно. Десятилетия зарубежных исследований показывают, что лучшие результаты достигаются только тогда, когда происходит «подлинная инклюзия» (создаются условия для людей с ограниченными возможностями с рождения и на протяжении всей жизни). Этот прогресс является результатом тщательного планирования, проводимого в области образования, и стратегий, способствующих эффективному инклюзивному подходу. Инклюзия может принимать разные формы, но в идеале она должна быть незаметной, такой же естественной, как и другие процессы.

Следует отметить, что, несмотря на трудности, в нашей стране существуют высшие учебные заведения, которым удалось приблизиться к идеалу инклюзии. Так, в Самарском университете с 2014 года работает Центр инклюзивного образования – комплексная инновационная структура, организованная для создания условий, обеспечивающих доступность высшего образования для инвалидов на базе сотрудничества с подразделениями университета, административными органами, образовательными организациями, научными и другими учреждениями Самары и РФ [2].

Челябинский государственный университет (ЧелГУ) имеет статус ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. ЧелГУ более 20 лет занимается практической разработкой вопросов доступности высшего образования для лиц с инвалидностью и формирования системы инклюзивного обучения. При организации инклюзивного обучения в ЧелГУ учитывался как российский опыт, так и результаты международного сотрудничества университета по проектам Еврокомиссии и международных фондов. Практика осуществления инклюзивного обучения инвалидов в ЧелГУ признана экспертами Еврокомиссии по образованию образцовой.

В 2020/2021 году на факультетах, в институтах, филиалах и колледже ЧелГУ обучалось 144 студента с инвалидностью по всем формам обучения, в том числе с использованием дистанционных образовательных технологий. Среди студентов ЧелГУ более 27% студентов имеют нарушения опорно-двигательного аппарата, в том числе передвигающиеся на коляске, 13% студентов имеют нарушения зрения, 10% студентов – нарушения слуха, значительная часть студентов-инвалидов (около 39%) имеет нарушения различных органов и систем организма [3]. Создание подобных центров является важным и необходимым условием оптимальной организации социально-педагогической работы и эффективного внедрения инклюзивного обучения.

Обычно в роли главных противников инклюзии нам представляют общество, государство или родителей здоровых детей – это не совсем так. Думается, главный барьер – это незрелое профессиональное сообщество, которое пока не готово к инаковости [4]. Вторая проблема – дилетантская добронамеренность, где основной упор делается на гуманизм. Пока мы будем продвигать инклюзивное образование только через призыв к гуманизму, декларировать идею, что учебное заведение можно «просто посетить» и таким образом «социализироваться», – мы будем дальше укреплять мнение о «необучаемости» особенных детей.

Инклюзивное образование – это, прежде всего, правовая (а не эмоциональная) концепция, реализация которой проходит через глубинную трансформацию педагогического сознания – это самый высокий барьер, который необходимо преодолеть. Это также системная работа по изменению качества учебных заведений, где дети, требующие включения, – это мощные факторы такой трансформации, именно они – двигатели в процессе достижения целей качества образования – гибкой и безопасной учебной среды для всех. Равенство – это не столько пандус, сколько продукт высококвалифицированной и высокобюджетной деятельности.

Таким образом, включение в учебный процесс учащихся с особенностями развития – это процесс глубокий изменений, а не событие. Он включает фундаментальные преобразования трудовой жизни преподавателей, что существенно влияет на их идентичность.

В XXI веке система образования во многом остается построенной на сегрегации и унификации – в таком виде она никак не подходит для инклюзии. Изменить эту тенденцию невозможно без изменения общества в целом, а оно не может измениться, пока люди не будут постоянно видеть рядом с собой «иных» в жизни, а не в ПНИ, или запертых в своих домах.

По мере того, как это количество детей с ограниченными возможностями проходит через систему дошкольного и школьного образования, высшим учебным заведениям необходимо принимать эстафету, чтобы обеспечить продолжение инклюзивного образования. Если вузы будут маргинализировать людей с ограниченными возможностями, завершение среднего образования станет окончанием образовательного пути для многих молодых людей с ограниченными возможностями, независимо от их потенциала и желания продолжить обучение в высших учебных заведениях. Во все более глобализирующемся мире, характеризующемся плюрализмом и взаимосвязанностью, инклюзивное образование должно служить неотъемлемой частью современного обучения.

Список литературы

1. Митрохина С.В. Проблемы инклюзивного образования и пути их разрешения / С.В. Митрохина, В.А. Романов, О.М. Жиганова // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – №6.
2. Самарский университет Центр инклюзивного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ssau.ru/info/struct/otd/educproc/cino> (дата обращения: 04.08.2021).
3. Челябинский государственный университет. Безбарьерная среда [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.csu.ru/about/barrier-free-environment/barrier-free-environment.aspx> (дата обращения: 04.08.2021).
4. Юрченко Ю.В. Инклюзивная компетентность субъектов образовательного процесса: к вопросу о понятии и структуре / Ю.В. Юрченко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/inkluzivnaya-kompetentnost-subektov-obrazovatel'nogo-protsessa-k-voprosu-o-ponyatii-i-strukture> (дата обращения: 04.08.2021).

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

Амбарцумян Наталья Александровна
старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный
университет физической культуры, спорта и туризма»
г. Краснодар, Краснодарский край

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ И ОРГАНИЗАТОРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ СПОРТИВНОЙ БОРЬБОЙ

Аннотация: в публикации представлены результаты методики формирования коммуникативных и организаторских способностей детей, занимающихся в секции борьбы. Теоретическая значимость исследования заключается в дополнении теоретических основ физического воспитания положениями, доказывающими необходимость и основные пути повышения качества учебно-познавательной деятельности спортсменов, а также подготовке спортивных педагогов в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: коммуникативные способности, организаторские способности, спортсмены, методика, спортивная борьба.

По мнению Е.А. Пархоменко (2020), «...изменения, происходящие в современном мире, повышают требования к качествам личности, в частности, каждый человек должен обладать деловыми качествами, которые оказывает влияние на способности руководить своими действиями. Не каждый человек обладает такими качествами, их необходимо развивать с детства, учить ребенка самоорганизации сначала в бытовых вопросах, затем в учебной деятельности и т. д. Развитие организаторских способностей в детстве развивается в период развития познавательных, поэтому необходимо учитывать, что дошкольный возраст является сензитивным для развития организаторских способностей» [3].

Организаторские и коммуникативные способности позволяют занять определенный статус в обществе, сформировать положительное отношение окружающих к себе, повышает авторитетность личности. В старшем школьном возрасте происходит формирование личностных качеств, которые связан с самосознанием, рефлексией [1]. Школьник стремится к самореализации и самоутверждению. В сравнении с более младшим возрастом. В старшем школьном возрасте ребенок способен оценить глубину своих переживаний, осознать причину, найти способ решения. Организаторские и коммуникативные способности помогут ребёнку в его будущей профессии занять статусное положение в обществе. Коммуникативные и организаторские способности

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

определялись по методике КОС-2. Достоверность различий определялась по T-критерию Стьюдента [2]. Психолого-педагогическое исследование проводилось на базе Государственного бюджетного учреждения Краснодарского края «Центр олимпийской подготовки по спортивной борьбе» города Краснодара. Исходное тестирование коммуникативных и организаторских способностей представлены в таблице 1.

Таблица 1
Сравнение показателей профессионально-педагогических умений по результатам тестирования спортсменов контрольной и экспериментальной групп до эксперимента (n=20)

Педагогические умения	НП-1 (КГ)	НП-2 (ЭГ)	t	P
	X±m	X±m		
проективные	4,41 ± 0,15	4,69±0,14	1,33	>0,05
организаторские	4,40±0,15	4,72±0,14	1,51	>0,05
конструктивные	4,38±0,14	4,73±0,12	1,85	>0,05
гностические	4,75±0,15	4,95±0,14	1,49	>0,05
коммуникативные	4,54±0,13	4,98±0,16	1,44	>0,05

Анализируя результаты, полученные из таблицы 1, можно сделать следующие выводы: что сравнение показателей профессионально-педагогических умений по результатам тестирования спортсменов контрольной группы экспериментальной группы до эксперимента достоверных различий в показателях не выявил и группы были подобраны однородные; мало уделяется времени что в контрольной, что в экспериментальных группах на начальных этапах подготовки вопросу сплочения коллективных и организаторских умениях спортсменов. В связи с этим возникла необходимость в разработке методики, направленной на повышение коммуникативных и организаторских способностей юных спортсменов. Разработана методика формирования коммуникативных и организаторских способностей детей, занимающихся в секции борьбы. Был подобран учебно-теоретический материал, который направлен на повышение коммуникативных и организаторских способностей спортсменов-борцов в рамках теоретического блока подготовки.

Она включала в себя 22 встречи в рамках реализации теоретического блока подготовки юных борцов. Занятия-встречи основывались на следующих методах: игромоделировании и тренингах, направленных на сплочение, а также на командное взаимодействие спортсменов-борцов. Занятия состояли из двух частей: теоретической и практической.

После проведенного психолого-педагогического эксперимента, который продлился шесть месяцев, мы провели повторное тестирование коммуникативных и организаторских способностей юных спортсменов (табл. 2).

Анализируя таблицу 2, можно сделать выводы, что достоверные различия между результатами тестирования спортсменов обнаружены по всем педагогическим умениям.

Так, в проективных умениях средний балл у спортсменов ЭГ составил 4,17±0,12 балла, у спортсменов КГ 3,74±0,13 балл (t=2,42), в конструктивных отмечены более значительные различия соответственно 4,51±0,13 балла и 3,99±0,12 балла (t=2,93).

Сравнение показателей профессионально-педагогических умений по результатам тестирования спортсменов контрольной и экспериментальной групп после эксперимента (n=20)

Педагогические умения	НП-1 (ЭГ)	НП-2 (КГ)	t	P
	X±m	X±m		
проективные	4,17±0,12	3,74±0,13	2,42	<0,05
гностические	4,15±0,14	3,63±0,12	2,29	<0,05
конструктивные	4,51±0,13	3,99±0,12	2,93	<0,01
организаторские	3,92±0,12	3,51±0,13	2,25	<0,05
коммуникативные	4,19±0,13	3,65±0,13	2,37	<0,05

При анализе показателей гностических и коммуникативных умений были зафиксированы также достоверные различия между спортсменами и КГ, и ЭГ. Так, среднегрупповые показатели гностических умений варьировались в пределах от 4,15±0,14 до 3,63±0,12, при показателях достоверности $t = 2,29$; при $P < 0,05$. При анализе показателей коммуникативных умений наблюдалась аналогичная картина. Среднегрупповой показатель изменялся в пределах достоверности $t = 2,37$; при $P < 0,05$. Анализ показателей организаторских умений показал, что по их составляющим так же имеются достоверные изменения: «умение организовать собственную деятельность, связанную с решением педагогических задач в процессе занятия»; «умение организовать учащихся в начале и конце занятия»; «умение пользоваться словесными методами обучения». При анализе компонентов, входящих в каждое предложенное умение, выяснилось, что по отдельным умениям имеются достоверные различия между спортсменами контрольной группы и экспериментальной группы: так в проективных умениях различия обнаружены по следующим показателям: «уметь подобрать систему подготовительных упражнений для обучения новым двигательным действиям и распределение их в наиболее логической последовательности»; «уметь планировать процесс обучения с учетом принципов обучения»; «уметь подбирать и использовать различные методы обучения двигательному действию»; «уметь составлять режим дня».

Наиболее интересными для нас, были полученные сведения, связанные с коммуникативными умениями спортсменов. Так, среднегрупповые показатели коммуникативных способностей у спортсменов КГ варьировались в пределах 4,54±0,13, а у спортсменов, обучающихся по инновационной тренинговой программе 4,98±0,16. При сравнении полученных данных показатель достоверности варьировался в пределах $t = 2,44$; при $P < 0,05$. При анализе анкетных данных (ЭГ) продемонстрировали выше уровень в таких вопросах как: «умение пользоваться словесными методами обучения»; «умение устанавливать педагогически целесообразные взаимоотношения с учащимися»; «умение создавать благоприятную атмосферу общения»; «умение предотвращать и разрешать конфликты» и др.

Таким образом, результаты проведенных исследований свидетельствуют о том, что эффективность обучения спортсменов может быть повышена за счет введения в учебный процесс инновационной тренинговой программы. Предложенная методика представляет собой упорядоченную

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

совокупность педагогических действий, операций, процедур и рассматривается нами как функциональная система организационных способов алгоритмизированного управления учебно-познавательной и практической деятельностью обучающихся.

Список литературы

1. Альминская Н.А. Формирование профессиональных умений у студентов, обучающихся на спортивных специальностях, как фактор конкурентоспособности / Н.А. Альминская // Ресурсы конкурентоспособности спортсменов: теория и практика реализации. – 2014. – №2. – С. 6–9.

2. Костенко Е.Г. Обработка и статистический анализ результатов измерений в сфере физической культуры и спорта / Е.Г. Костенко, В.В. Лысенко // Фундаментальные и прикладные исследования по приоритетным направлениям биологии и биотехнологии: сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции. – 2020. – С. 105–109.

3. Пархоменко Е.А. Особенности сформированности саморегуляции как компонента психологической культуры у спортсменов подросткового и юношеского возраста / Е.А. Пархоменко, А.А. Дубовова // Рудиковские чтения – 2020: материалы XVI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / под общей редакцией Ю.В. Байковского, В.Ф. Сопова, В.А. Москвина. – 2020. – С. 192–195.

Амбарцумян Наталья Александровна

старший преподаватель

Толстых Ольга Сергеевна

старший преподаватель

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

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ШКОЛЬНИКОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ В СЕКЦИИ СПОРТИВНОЙ БОРЬБЫ

Аннотация: в публикации представлены результаты методики формирования здорового образа жизни обучающихся, занимающихся в секции спортивной борьбы, которая, на наш взгляд, благотворно повлияет на уровень физической подготовленности спортсменов-борцов.

Ключевые слова: спортсмены-борцы, здоровый образ жизни, анкетирование, уровень физической подготовленности.

По мнению И.В. Тихоновой (2020), «...здоровый образ жизни (ЗОЖ) имеет широкий спектр позитивного влияния на разные стороны физической, социальной и духовной жизни человека. Показателями этих воздействий являются: жизненная энергия, оптимистический настрой, ответственность, ощущение своей физической и психоэмоциональной привлекательности, общительность, получение удовольствия в социально одобряемых формах» [3].

По мнению Г. Азаматова (2020), «...преимущества ЗОЖ можно заметить в хорошем самочувствии, эмоциональной устойчивости, развитой силой воли, уверенности в себе, способности продуктивно справляться с

воздействиями стрессовых ситуаций, слабой подверженности депрессивным, нервным состояниям» [1]. Педагогический эксперимент проводился на базе МБОУ СОШ 13 им. В.В. Горбатенко МО Гувькевичский район. В нем приняли участие 28 респондентов, которые посещали секции в рамках дополнительного образования. Они были определены в две группы: в контрольную – 14 человек и в экспериментальную – 14 человек. До педагогического эксперимента была разработана анкета для обучающихся и их родителей, которая включала в себя 7 вопросов (табл. 1).

Таблица 1

Результаты анкетирования родителей обучающихся первых классов

Вопрос	Варианты ответа	Результат ответа %
Имеет ли спорт значение для развития ребенка?	Да Нет	33 67
Занимаетесь ли вы с ребенком спортом?	Занимаюсь с ребенком спортом не регулярно Занимаюсь с ребенком спортом Не занимаюсь с ребенком спортом	55 31 14
Сколько времени Вы со своей семьей отводите на занятия спортом в неделю?»	6-7 часов 4-5 часов 2-3 часа 8 часов и более не занимаемся спортом от 30 минут до 1 часа	6 6 22 3 25 38
Делаете ли в зарядку с детьми?	Делаю зарядку с детьми иногда/редко Не делаю зарядку с детьми Делаю зарядку с детьми	18 9 5
Посещает ли Ваш ребенок спортивные секции?	Нет Да	83 17
Какие компоненты ЗОЖ вы считаете наиболее важными? Проранжируйте	Правильное питание Занятия физической культурой Другое	1 (60) 2 (35) 3 (5)
Оцените по 5-балльной шкале, насколько стиль Вашей жизни соответствует ЗОЖ?»	Стиль жизни соответствует ЗОЖ на 5 Стиль жизни соответствует ЗОЖ на 4 Стиль жизни соответствует ЗОЖ на 3 Стиль жизни соответствует ЗОЖ на 2 Стиль жизни соответствует ЗОЖ на 1	4,2 28,3 54,2 10,5 2,8

Проводя исследование, во-первых, стоит сказать, что большинство родителей признают, что спорт и физическая культура имеют большое значение для развития ребенка (вопрос 1), но, тем не менее, только треть родителей занимается с ребенком спортом (вопрос 2). Занимаюсь с

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

ребенком спортом 31%. Не занимаюсь с ребенком спортом 14%. Занимаюсь с ребенком спортом нерегулярно 55% (вопрос 3). Результаты ответов на вопрос 3 показал, что в целом семьи не обеспечивают должный уровень двигательной активности детей, при условии, что физиологически оправданным считается двигательная активность для школьников школьного возраста как минимум 6-8 часов в неделю. Не занимаемся спортом 25%, от 30 минут до 1 часа 38%, 2-3 часа 22%, 4-5 часов 6%, 6-7 часов 6%, 8 часов и более 3%. Результаты ответов на вопрос 4 такой распространенный вид физической активности как зарядка тоже практически не выполняется, процент посещения секций детьми также низкий (вопрос 5). При анализе полученных результатов, характеризующих ранговые значения основных компонентов здорового образа жизни, обращает на себя внимание тот факт, что и дети, и их родители относительно правильно проранжировали компоненты здорового образа жизни. И, наконец, в ответе на последний вопрос нужно было оценить по 5-балльной шкале, насколько стиль жизни отдельно взятой семьи отвечает здоровому образу жизни. Большинство оценивает соответствие своего стиля жизни здоровому образу жизни лишь удовлетворительно (вопрос 7). Таким образом, исходя из результатов анкетирования, можно сделать вывод, что значительная часть родителей не имеет ярко выраженной потребности в физической активности, а также к соблюдению принципов здорового образа жизни. В ходе эксперимента мы провели исследование уровня развития физической подготовленности обучающихся, занимающихся в секции спортивной борьбы. Для того чтобы быть уверенным в том, что применение теоретических тренировочных занятий-лекций не идет в ущерб физической подготовленности спортсменов, нами был проведен анализ развития основных физических качеств обучающихся. С этой целью в начале и конце учебного года было проведено соответствующее тестирование, включающее двигательные тесты, рекомендованные Комплексной программой физического воспитания учащихся 1-11 классов (челночный бег 3x10; бег 30 м; прыжок в длину с места; подтягивание в висе; наклон вперед из положения стоя; шестиминутный бег) и были обработаны методами математической статистики (табл. 2) [3].

Таблица 2

Показатели физической подготовленности обучающихся контрольной и экспериментальной групп до эксперимента (n=58)

Тесты	КГ ($X \pm m$)	ЭГ ($X \pm m$)	t	P
Бег 60 м, с	9,1 \pm 0,10	8,9 \pm 0,12	1,28	>0,05
Челночный бег 3x10 м, с	7,8 \pm 0,06	7,9 \pm 0,14	0,66	>0,05
6-ти минутный бег, м	1489,1 \pm 10,80	1512,6 \pm 26,20	0,83	>0,05
Прыжок в длину с места, см	190,1 \pm 2,66	193,8 \pm 4,82	0,51	>0,05
Наклон вперед, стоя, см	4,1 \pm 0,49	3,9 \pm 1,30	0,14	>0,05
Подтягивание на высокой перекладине, кол-во раз	7,0 \pm 0,48	7,6 \pm 1,29	0,44	>0,05

Анализируя полученные данные, можно сделать следующие выводы, что до педагогического эксперимента группы обследуемых были подобраны однородные и не имели достоверных различий ни по одному показателю. Сопоставляя с модельными значениями, можно говорить о том, что по всем показателям, характеризующих физическую подготовленность респондентом, утверждаем, что по всем значениям определен низкий уровень. Таким образом, возникла потребность в разработке методики, направленной на формирование здорового образа жизни обучающихся, занимающихся в секции спортивной борьбы. Методика включала в себя 7 теоретических занятий и 14 практических занятий. На практических тренировочных занятиях мы проводили в подготовительной части урока комплексы ОРУ (комплексы составлены для проведения групповой разминки, например, в кругу, в парах и т. д.), подвижные игры с элементами спортивной борьбы. После проведенного педагогического эксперимента, который длился шесть месяцев, мы провели повторное тестирование уровня физической подготовленности спортсменов-борцов (табл. 3).

Таблица 3

Показатели физической подготовленности обучающихся контрольной и экспериментальной групп после эксперимента (n=58)

Тесты	КГ (X ±m)	ЭГ (X ±m)	t	P
Бег 60 м, с	8,9±0,12	8,3±0,09	4,00	<0,01
Челночный бег 3x10 м, с	7,9±0,08	7,3±0,14	3,72	<0,01
6-ти минутный бег, м	1539,6±11,80	1548,3±10,50	0,55	>0,05
Прыжок в длину с места, см	200,6±3,20	215,8±3,98	2,98	<0,05
Наклон вперед, стоя, см	6,6±1,22	7,0±1,28	0,23	>0,05
Подтягивание на высокой перекладине, кол-во раз	9,6±1,00	9,7±1,24	0,06	>0,05

Анализ показателей физической подготовленности учащихся школы свидетельствует, что их общий уровень развития физических качеств превышает модельные показатели и составляет 101,7% должного. По трем показателям произошли достоверные изменения, а именно в тестах: «бег 60 м», «челночный бег 3x10 м» и «прыжок в длину с места». Полученные результаты мы можем объяснить тем, что в процессе целенаправленной теоретической подготовки на тренировочных занятиях в виде лекций у обучающихся происходит повышение мотивации к занятиям физическими упражнениями не только на уроках физической культуры, но и во внеурочной деятельности, а также при самостоятельной физкультурной деятельности. Исходя из вышесказанного, можно утверждать, что применение лекций на тему «Формирование здорового образа жизни» на тренировочных занятиях по спортивной борьбе будет в значительной степени способствовать повышению физкультурного образования обучающихся без снижения их физической подготовленности.

Список литературы

1. Азаматов Г. Развитие силовых способностей юношей посредством использования элементов борьбы на уроках физической культуры / Г. Азаматов, Н.А. Амбарцумян // Тезисы докладов XLVII научной конференции студентов и молодых ученых вузов Южного Федерального округа: материалы конференции / редколлегия: И.Н. Калинина [и др.]. – 2020. – С. 185.

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

2. Костенко Е.Г. Обработка и статистический анализ результатов измерений в сфере физической культуры и спорта / Е.Г. Костенко, В.В. Лысенко // Фундаментальные и прикладные исследования по приоритетным направлениям биоэкологии и биотехнологии: сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции. – 2020. – С. 105–109.

3. Тихонова И.В. Общая характеристика визуализации в процессе решения образовательных задач в области физической культуры и спорта / И.В. Тихонова, К.С. Пигида, А.А. Близинок [и др.] // Культура физическая и здоровье. – 2020. – № 2 (74). – С. 66-68.

Бушманова Татьяна Сергеевна

старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Чайковская государственная
академия физической культуры и спорта»
г. Чайковский, Пермский край

ДЕТСКИЙ ФИТНЕС В ИНКЛЮЗИВНОМ ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

***Аннотация:** в статье рассматриваются возможности применения средств детского фитнеса в процессе физического воспитания дошкольников с общим недоразвитием речи, посещающих группы комбинированной направленности в ДОУ. Сочетание разных видов фитнес-технологий в рамках дополнительного образования позволяет разносторонне воздействовать на психомоторную сферу детей с нарушением речи и детей с нормативным речевым развитием.*

***Ключевые слова:** дошкольники с нарушением речи, инклюзивное физическое воспитание, детский фитнес.*

В настоящее время увеличивается количество детей, имеющих отклонения в речевом развитии. Практически у 70% детей дошкольного возраста имеются речевые нарушения той или иной степени тяжести, среди которых распространено общее недоразвитие речи [5]. Дети с общим недоразвитием речи относятся к категории детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), которые могут посещать группы комбинированной направленности вместе с детьми, имеющими норму речевого развития. Согласно ФГОС дошкольного образования инклюзивное образование детей с ОВЗ, осваивающих программу в группах комбинированной направленности, должно учитывать особенности развития и специфические образовательные потребности каждой категории детей и должно быть направлено на коррекцию нарушений детей с ОВЗ и их разностороннее развитие с учетом возрастных и индивидуальных особенностей, социальной адаптации [6].

В исследованиях многих авторов отмечаются особенности развития двигательной сферы у дошкольников с общим недоразвитием речи [1; 2; 3]. Они отстают от здоровых сверстников по показателям физической подготовленности. В большей степени отмечается отставание по уровню развития координационных способностей: статического и динамического равновесия, точности и ритмичности движений, мелкой

моторики. Для детей с нарушением речи характерна неуверенность в выполнении движений, скованность, трудность воспроизведения последовательности элементов движения. Поражение речевых функций сказывается и на психических процессах: отмечаются недостаточная устойчивость внимания и памяти, трудность в понимании словесных инструкций.

Процесс физического воспитания в группах комбинированной направленности должен строиться на основе дифференцированного подхода: важно учитывать особенности психомоторного развития детей с речевой патологией, применять наиболее подходящие средства, методы и способы коррекции имеющихся нарушений, при этом создавать благоприятные условия для полноценного развития здоровых детей.

В настоящее время недостаточно разработаны вопросы организации и методики инклюзивных занятий по физическому воспитанию для дошкольников, посещающих группы комбинированного типа. Существует необходимость подбора средств и методов физического воспитания, позволяющих решать задачи повышения уровня физической подготовленности, развития коммуникативных навыков, улучшения речевого развития и социализации детей с нарушением речи в условиях совместных занятий с детьми без речевой патологии.

В течение последнего десятилетия широкую популярность приобрел детский фитнес. Фитнес – система занятий физическими упражнениями, решающих задачу поддержания и повышения уровня физической подготовленности и здоровья занимающихся [7].

Занятия детским фитнесом способствуют всестороннему развитию личности ребёнка, повышению уровня его физической подготовленности, развитию двигательных способностей, приобщению к систематическим занятиям физической культурой через интерес к ним и к здоровому образу жизни. Это достигается за счёт использования разнообразных фитнес-технологий, современного инвентаря и оборудования, музыкального сопровождения, а также возможности выбора тех или иных видов занятий [4].

На сегодняшний день имеется большое количество разнообразных фитнес-технологий, применяемых в физическом воспитании дошкольников. Большой популярностью пользуются базовая, танцевальная и степ-аэробика, игровой стретчинг, фитбол-гимнастика, танцевально-игровая гимнастика «Са-фи-дансе», детская йога. Различные виды фитнес-технологий могут быть включены в процесс физического воспитания дошкольников как непосредственно в занятия физической культурой, так и в дополнительные формы двигательной активности.

Благодаря положительному влиянию фитнеса на организм и здоровье ребенка, доступности и разнообразию его средств, он может успешно применяться в группах комбинированного типа, которые посещают дети с нарушениями речи совместно со здоровыми детьми. Возможность выбора из большого количества имеющихся фитнес-технологий и их комплексное применение позволяет решать оздоровительные, образовательные, воспитательные, профилактические и коррекционно-развивающие задачи физического воспитания.

Занятия с детьми, имеющими нарушения речи, должны строиться с учетом принципа комплексного воздействия, т.е. положительно влиять на развитие двигательной сферы, психических процессов, функциональное состояние организма и речь. Данный принцип учитывался нами при

составлении программы кружка «Детский фитнес» для детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, посещающих группы комбинированной направленности. Содержание программы составило сочетание фитнес-технологий аэробной направленности с силовыми упражнениями и упражнениями на развитие гибкости. Комплексное применение разных видов фитнеса в течение года способствует укреплению здоровья, повышению физической подготовленности дошкольников, положительно влияет на их речевое развитие, способствует улучшению навыков общения и социализации детей.

Сочетание разных видов фитнеса в течение года позволяет разносторонне воздействовать на двигательную сферу и организм ребенка в целом. Занятия аэробикой (базовой, танцевальной, степ-аэробикой) способствуют укреплению кардиореспираторной системы, развитию координационных способностей, укреплению мышечного корсета, развитию чувства ритма и умения согласовывать движения с музыкой. Включение логоаэробики, подразумевающей сочетание речи с движением, положительно сказывается на развитии не только двигательной сферы, но и речевого аппарата детей. Имитация движений и звуков животных на занятиях звероаэробикой способствует одновременному развитию двигательной сферы и речи ребенка. Под воздействием стретчинга развивается гибкость, а сюжетно-игровая форма занятий позволяет сделать процесс интересным и увлекательным для детей. Занятия фитбол-гимнастикой способствуют развитию силы мышц, выносливости и координации. Йога способствует укреплению мышц, развитию гибкости и координации движений, формированию глубокого дыхания, способности к расслаблению. Занятия детским фитнесом дают возможность для развития коммуникативных навыков и взаимодействия дошкольников. Включение подвижных игр в занятия фитнесом с применением различных фитнес-технологий позволяют сделать занятия эмоциональными и интересными для детей.

Для детей с общим недоразвитием речи важно создать на занятиях фитнесом благоприятную речевую среду. Речь педагога должна быть четкой и лаконичной, важно обращать внимание на артикуляцию при произношении. Развитию речи дошкольников способствует использование речетативов и проговаривание звуков при выполнении упражнений, применение дыхательных упражнений, развитие слухового внимания, координация речи с движением, использование метода сопряженной речи (совместный счет, проговаривание названий базовых элементов хором).

Список литературы

1. Лепешкина С.В. Физическое воспитание 5–6-летних детей с логопедическими нарушениями: учебное пособие / С.В. Лепешкина. – Малаховка: МГАФК, 2010. – 88 с.
2. Надежина Н.В. Методика совершенствования координационных способностей у детей 5–6 лет с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Надежина. – Волгоград, 2007. – 196 с.
3. Прописнова Е.П. Методика сюжетно-ролевой логоритмической гимнастики для дошкольников с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Прописнова. – Волгоград, 2003. – 179 с.
4. Сайкина Е.Г. Фитнес в физкультурном образовании детей дошкольного и школьного возраста в современных социокультурных условиях: монография / Е.Г. Сайкина. – СПб., 2008. – 64 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://herzen-ffk.my1.ru/_ld/0/65_monogr2.pdf (дата обращения: 26.07.2021).

5. Создание развивающей речевой среды для детей дошкольного возраста с нарушениями речи: сборник информационно-практических материалов / Л.А. Косолапова, С.Д. Плотнерчук, А.С. Едутова [и др.]. – Новосибирск, 2018. – 97 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://concord.websib.ru/wp-content/uploads/2018/04.pdf> (дата обращения: 30.07.2021).

6. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. №1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.edu.ru/documents/view/57648/> (дата обращения: 30.07.2021).

7. Филиппова С.О. Фитнес, фитнес-технология и фитнес-индустрия / С.О. Филиппова // Фитнес в инновационных процессах современной физической культуры: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – С. 25–32 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://herzen-ffk.my1.ru/_ld/0/72_fit2.pdf (дата обращения: 26.07.2021).

Костенко Елена Геннадьевна

канд. пед. наук, доцент

Амбарцумян Наталья Александровна

старший преподаватель

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

МЕТОДИКА ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ЮНОШЕЙ 15 ЛЕТ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ТЯЖЕЛОЙ АТЛЕТИКОЙ

***Аннотация:** в публикации представлены результаты методики повышения уровня физической подготовленности юношей 15 лет, занимающихся тяжелой атлетикой. Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы в деятельности учителей и преподавателей физической культуры, педагогов, инструкторов и тренеров по физической культуре и спорту.*

***Ключевые слова:** тяжелая атлетика, методика, уровень физической подготовленности.*

Тренировочное занятие в атлетической гимнастике можно разделить на три самостоятельных части: подготовительную, основную и заключительную. Такая структура достаточно традиционна, однако в атлетизме каждая из названных частей имеет свои особенности, обусловленные специфическими задачами тренировки [2]. Основным элементом подготовительной части является разминка. Имеется в виду общая разминка, направленная на разогревание и предварительную подготовку всего тела к предстоящей напряженной мышечной работе, в отличие от специальной разминки, предшествующей каждому упражнению с отягощениями [3].

Отличительной чертой общей разминки в тяжелой атлетике от других видов спорта можно назвать ее сравнительную кратковременность. Она не превышает 7–10 мин., причем опытные атлеты разминаются даже меньше, чем новички, при этом некоторые даже элитные тяжелоатлеты

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

общую разминку вообще игнорируют. Это объясняется тем, что они экономят энергию для основной части. Традиционная общая разминка в атлетизме состоит из 2–3-минутного бега трусцой и небольшого комплекса упражнений основной гимнастики [2].

В нашем педагогическом исследовании приняли участие юноши 15-летнего возраста. Методы педагогической диагностики были реализованы на базе МБОУ МО город Краснодар «Гимназии №33 имени Героя Советского Союза Федора Афанасьевича Лузана».

Для подтверждения рабочей гипотезы, нами были определены две группы обследуемых: контрольная (КТ) в количестве 12 юношей, занимающихся в группе дополнительного образования, гиревым спортом и экспериментальную (ЭГ), также в количестве 12 юношей, занимающихся в группе дополнительного образования – атлетической гимнастикой.

Анализ контингента обследуемых: все обучающиеся, принявшие участие в нашем педагогическом эксперименте, не имели отклонения в состоянии здоровья и относились к основной медицинской группе; юноши-спортсмены, что контрольной группы, что экспериментальной, занимались в группах дополнительного образования более 2-х лет; в исследовании приняли участие только те, юноши, которые изъявили желание участвовать в эксперименте; на период проведения педагогического эксперимента юноши, что контрольной группы, что экспериментальной имели 1 и 2 разряды.

Юноши-спортсмены контрольной группы занимались по традиционной программе подготовки, в рамках дополнительного образования – гиревым спортом. Занятия проводились три раза в неделю, длительностью 90 минут каждое занятие. Тренировки по гиревому спорту проводились во вторник, четверг, пятницу.

Обучающиеся в группе дополнительного образования – тяжелой атлетикой, которых мы отнесли к экспериментальной группе, акцентировано тоже занимались по программе подготовки, в рамках дополнительного образования (атлетическая гимнастика). Занятия проводились также три раза в неделю, длительностью 90 минут каждое занятие, как и в контрольной группе. Тренировки по атлетической гимнастике проходили на базе МБОУ МО г. Краснодар «Гимназии №33 имени Героя Советского Союза Федора Афанасьевича Лузана» в понедельник, среда, суббота, но в конце основной части тренировочного занятия (15 минут) и 10 минут в заключительной части (в качестве заминки), применялась, разработанная нами методика повышения уровня физической подготовленности, с применением средств атлетической гимнастики. Педагогический эксперимент, с применением разработанной методики повышения уровня физической подготовленности юношей 15 лет, с использованием средств атлетической гимнастики, длился три месяца. В экспериментальной группе по разработанной нами методике, было проведено 36 тренировочных занятий. До и после эксперимента проводилось тестирование физической подготовленности спортсменов-юношей контрольной и экспериментальной групп [1].

В таблице 1 представлены результаты тестирования уровня физической подготовленности юношей 15 лет контрольной и экспериментальной групп до педагогического эксперимента (n=24).

Таблица 1

Результаты тестирования уровня физической подготовленности юношей 15 лет контрольной и экспериментальной групп до педагогического эксперимента (n=24)

Тест	КГ (M±m)	ЭГ (M±m)	t	P
Прыжок в длину с места (см)	176,0±4,2	174,0±4,2	0,3	>0,05
Челночный бег 3x10 м (с)	9,5±0,2	9,4 ±0,1	0,5	>0,05
Бег 60 м (с)	10,5±0,3	10,4±0,4	0,2	>0,05
Бег 2000 м (мин)	11,4±3,4	11,5±4,4	0,1	>0,05
Наклон вперед из положения стоя (см)	3,2± 0,2	3,4± 0,4	0,2	>0,05

Анализируя полученные данные из таблицы 1, делаем следующее заключение:

- группы до педагогического эксперимента были подобраны однородные и не отличались в показателях ($P>0,05$) друг от друга;
- показатели, характеризующей физические качества, соответствовали низкому уровню.

Полученные данные подтверждают результаты мониторинга физического состояния школьников за последние несколько лет и, в очередной раз, свидетельствуют тот факт, что уровень двигательной активности у школьников снижается из года в год. Анализ результатов натолкнул нас о необходимости разработки методике, которая будет направлена на повышение уровня физической подготовленности юношей 15 лет, занимающихся в секции атлетической гимнастики.

После проведенного первичного тестирования уровня физической подготовленности юношей 15 лет в программу подготовки экспериментальной группы, была применена методика, направлена на повышение уровня физической подготовленности юношей, занимающихся в секции атлетической гимнастики. Юноши экспериментальной группы занимались по экспериментальной методике в течение трех месяцев.

Полученные результаты тестирования уровня физической подготовленности юношей 15 лет контрольной и экспериментальной групп после педагогического эксперимента представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты тестирования уровня физической подготовленности юношей 15 лет контрольной и экспериментальной групп после педагогического эксперимента (n=24)

Тест	КГ (M±m)	ЭГ (M±m)	t	P
Прыжок в длину с места (см)	198,6±3,1	210,4±3,8	2,41	<0,05
Челночный бег 3x10м (с)	9,0±0,1	8,7 ±0,3	1,0	>0,05
Бег 60м (с)	10,0±0,1	9,4±0,3	1,9	>0,05
Бег 2000 м (мин)	9,2±1,4	8,1±1,2	0,6	>0,05
Наклон вперед из положения стоя (см)	6,4± 1,2	11,1±1,7	2,26	<0,05

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

Проанализировав полученные данные таблицы 2, сформулируем следующие выводы: в двух показателях из пяти произошли достоверные изменения ($P < 0,05$), об этом говорят данные, полученные в тестах «Прыжок в длину с места (см)», где $t = 2,41$ при $P < 0,05$ и «Наклон вперед из положения стоя (см)», где $t = 2,26$ при $P < 0,05$; в экспериментальной группе в тесте «Прыжок в длину с места (см)» обследуемые продемонстрировали высокий уровень подготовленности; в тестах «Челночный бег 3x10 м (с)» и «Бег 60 м (с)» – ниже среднего; в тесте «Бег 2000 м (мин)» – выше среднего и в тесте «Наклон вперед из положения стоя (см)» – средний уровень подготовленности соответственно.

Таким образом, эффективность разработанной методики, направленной на повышение уровня физической подготовленности юношей, занимающихся в секции атлетической гимнастики, была экспериментально доказана, и рабочая гипотеза, а также задачи и цели исследования были решены.

Список литературы

1. Костенко Е.Г. Обработка и статистический анализ результатов измерений в сфере физической культуры и спорта / Е.Г. Костенко, В.В. Лысенко // Фундаментальные и прикладные исследования по приоритетным направлениям биологической и биотехнологии: сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции. – 2020. – С. 105–109.
2. Лазько Д.А. Тренажеры в тяжелой атлетике / Д.А. Лазько, Ю.В. Кузнецов, А.А. Ближнюк. – Краснодар, 2018.
3. Соколов В.Л. Оценка уровня физической подготовленности начинающих тяжелоатлетов / В.Л. Соколов, Н.А. Амбарцумян, Д.М. Первеева // Ресурсы конкурентоспособности спортсменов: теория и практика реализации: материалы IX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма. – 2019. – С. 321–322.

Ткаченко Александр Васильевич

учитель

МБОУ «СОШ №4»

г. Алексеевка, Белгородская область

СПОСОБЫ И СРЕДСТВА ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ПОТЕНЦИАЛА УРОКОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация: статья посвящена описанию особенностей конструирования уроков физической культуры с использованием приемов, методик, упражнений, технологий, способствующих формированию у учащихся ценностного отношения к своему здоровью, стремления к физическому совершенствованию и личностному развитию.

Ключевые слова: здоровьесберегающие технологии, формирование культуры здорового образа жизни, здоровьесберегающий эффект образовательного процесса, развитие двигательных умений и навыков, развитие силы, развитие быстроты, развитие выносливости, развитие ловкости.

Здоровье школьников, как правило, с возрастом ухудшается: их функциональные возможности в ходе учебы снижаются, что затрудняет

усвоение учебной программы. Базовое образование должно не ухудшать, а улучшать здоровье учащихся посредством совершенствования их знаний, формирования умений и навыков культуры здорового образа жизни.

Здоровьесберегающие технологии, представляющие собой совокупность приёмов, методов, методик, средств обучения и подходов к образовательному процессу, направлены на учёт индивидуальных особенностей ребёнка, помощь родителям в организации здоровой жизнедеятельности учащихся и семьи в целом, обеспечение такого построения образовательного процесса, который гарантировал бы поддержание благоприятного морально-психологического климата в коллективе [2, с. 22].

Использование здоровьесберегающих технологий в физическом воспитании учащихся общеобразовательной школы позволяет обеспечить творческий подход к педагогическому процессу, цель которого повысить у детей интерес к занятиям физической культурой и спортом, укрепить их здоровье.

Опыт работы в школе показывает, что если учащемуся дать возможность на занятиях физической культурой пробовать себя в как можно более широком диапазоне собственных психофизических возможностей, то он непременно найдет наиболее оптимальные формы и средства физической культуры для целей личностного развития.

С этой целью на учебных занятиях использую самые разнообразные приемы и техники, упражнения, которые направлены на развитие у учащихся двигательных умений и навыков, развитие таких физических качеств как сила, быстрота, выносливость, ловкость [5, с. 123].

Система упражнений для развития силы связана с большими мышечными усилиями в небольшой промежуток времени. Здесь особенно велико значение упражнений с дополнительным отягощением.

Упражнения для развития быстроты разнообразны, охватывают различные группы мышц, повышают координационные способности учащихся. Они всегда предшествуют упражнениям на выносливость.

При развитии выносливости используется система упражнений, направленная на развитие способности противостоять утомлению. Алгоритм выполнения упражнений на выносливость представлен следующим образом: 1) интенсивность упражнений всех видов самая умеренная; 2) длительность их выполнения постепенно увеличивается; 3) продолжительность работы сокращается при одновременном увеличении её интенсивности.

Для развития ловкости, как умения овладевать новыми движениями, применяются любые упражнения, включающие элементы новизны. А для развития ловкости, как умения рационально перестраивать двигательную деятельность в сжатые временные сроки, используются упражнения, требующие мгновенного реагирования на внезапно изменяющиеся ситуации. Средствами для развития ловкости, как способности быстро переключаться с одних действий на другие, являются подвижные и спортивные игры, бег с препятствиями, различные виды прыжков, метания, сочетания акробатических упражнений, гимнастические упражнения на снарядах, упражнения на равновесие, изменение способа их выполнения. Многие упражнения, применяемые для развития быстроты, выносливости, силы, одновременно развивают и ловкость.

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

Для достижения здоровьесберегающего эффекта образовательного процесса на уроках физической культуры широко применяются средства двигательной направленности, игровые методики.

К средствам двигательной направленности относятся такие двигательные действия, которые позволяют реализовать основные задачи здоровьесберегающих образовательных технологий обучения. Это всё, что способствует движению: физические упражнения, физкультминутки и подвижные перемены, эмоциональные разрядки и минутки «покоя», гимнастика (оздоровительная, пальчиковая, корригирующая, дыхательная, для профилактики простудных заболеваний, для бодрости), лечебная физкультура, подвижные игры, специально организованная двигательная активность ребенка (занятия оздоровительной физкультурой, своевременное развитие основ двигательных навыков), массаж [3, с. 89].

Игровые методики, в свою очередь, способствуют повышению эмоционального потенциала урока и мотивации к занятиям физической культурой. Игровая деятельность занимает важное место в образовательном процессе. Ценность игровой деятельности заключается в том, что она учитывает психолого-педагогическую природу ребенка, отвечает его потребностям и интересам. Игра формирует типовые навыки социального поведения, специфические системы ценностей, ориентацию на групповые и индивидуальные действия. Она позволяет усвоить большое количество информации, основанной на примерах конкретной деятельности, моделируемой в игре, в процессе игры дети учатся принимать ответственные решения в сложных ситуациях [4, с. 2]. Ценность игры на уроках физической культуры заключается в том, что она осуществляется не под давлением жизненной необходимости, а от физиологической необходимости школьников двигаться.

Игры необходимы для обеспечения сочетания умственных, физических и эмоциональных нагрузок. В разделе программы «Легкая атлетика» мною используются подвижные игры, направленные на закрепление и совершенствование навыков бега, прыжков и метаний, на развитие скоростных, скоростно-силовых способностей. В разделе программы «Спортивные игры» – игры и эстафеты на овладение тактико-техническими навыками изучаемых спортивных игр. Все эти игровые методики очень важны для развития личности.

Чтобы не допускать чрезмерной изнуряющей физической и эмоциональной нагрузки при освоении учебного материала, в свою практику включаю уроки с компьютерной поддержкой. Ребята знакомятся с эталонной техникой выполнения элементов специальных физических упражнений и получают возможность восстановить дыхание перед следующим видом упражнений.

Для тренировки дыхания на уроках также отвожу специальное время для выполнения *упражнений из дыхательной гимнастики А.Н. Стрельниковой*, которые применяются и в качестве способа профилактики различных заболеваний. Использование элементов дыхательной гимнастики стимулирует школьников не только к приобретению навыков правильного распределения дыхания во время физических нагрузок, но и к бережному отношению к собственному здоровью, к выполнению дыхательных

упражнений в процессе самостоятельных занятий физической культурой, способствует формированию навыков здорового образа жизни.

Нагрузка на уроках подбирается в зависимости от текущей подготовленности того или иного ребенка, индивидуализируются темп и количество повторений упражнений, величина отягощения, интенсивность тренирующей работы [1, с. 36]. При мышечной нагрузке кислородный долг у детей и подростков может быть очень значительным. Подростки старшего возраста способны с высокой интенсивностью выполнять физическую работу при нарастании кислородного долга.

При планировании и проведении уроков физической культуры всегда необходимо помнить и соблюдать общие подходы к построению здоровьесберегающего образовательного процесса, которые включают в себя:

- соответствие используемых форм и средств обучения психофизическим особенностям учащихся;
- доступность упражнений для всех учащихся, в том числе и для тех, кто ещё не приобщился к регулярным занятиям физической культурой и спортом;
- зрелищность и эмоциональность заданий и игр;
- целостность и логическую выстроенность видов деятельности;
- комплексное воздействие на двигательную сферу и интеллект школьников;
- коллективность действий;
- гласность, сравнимость результатов, определенность цели и задач, единство требований.

Список литературы

1. Анохина И.А. Индивидуальный подход в физкультурно-оздоровительной работе ДОУ: методические рекомендации / И.А. Анохина. – Ульяновск: УИПКПРО, 2006.
2. Ахутина Т.В. Здоровьесберегающие технологии обучения: индивидуально-ориентированный подход / Т.В. Ахутина // Школа здоровья. – 2000. – Т. 7, №2. – С. 21–28.
3. Твой олимпийский учебник: учеб. пособие для учреждений образования России. – 13-е изд., перераб. и доп. / В.С. Родиченко [и др.]. – М.: ФИС, 2004.
4. Формирование здоровьесберегающей среды на уроках [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://zam-sport11.ucoz.ru/index/zdorovesberegajushhie_tekhnologii/0-14
5. Шевченко С.Д. Школьный урок. Как научить каждого / С.Д. Шевченко. – М.: ВЛАДОС, 2004.

ФИЛОЛОГИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Крупенная Анна Ивановна

аспирант

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»

г. Санкт-Петербург

ПРЕПОДАВАНИЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация: в статье дается обзор существующей практической и методической литературы для освоения терминологии по специальности иностранными учащимися. Выделяются плюсы и минусы существующих пособий.

Ключевые слова: терминология, инофон, русский как иностранный, методический подход, профессиональная лексика.

При преподавании профессиональной лексики важнейшую часть образовательного процесса занимают непосредственно термины будущей специализации иностранного учащегося. В этом отношении уже разработано достаточное количество методических пособий по различным сферам профессиональной подготовки инофонов, которые изучают русский язык с нуля до продвинутого уровня. Мы предлагаем сделать обзор имеющихся методических материалов. Лидирующее положение в осмыслении профессиональной терминологии занимают науки естественно-медицинского блока. Существует большое количество пособий данного профиля, адаптированных под языковые компетенции иностранных учащихся, более того эти методические материалы фокусируют внимание на наиболее важных грамматических аспектах, сложных для осознания учащихся, но в тоже время вводят необходимые лексические обороты и термины, которые наиболее частотны в медицинской терминологии. Это пособия как практической направленности, например, пособия-практикумы Е.В. Чаплынской [16], Л.Н. Борисовой, Л.Л. Дубининой [4], Л.Ю. Елизарова [7], пособия методически-ориентированные, например, пособия Е.И. Карасёвой [8], М.С. Смирновой и Н.В. Большаковой [15].

Принцип построения пособий практической направленности сводится к тому, что каждый урок содержит не менее десяти новых терминов, которые частотны, все термины собраны в тематические группы, вводятся через словник, а потом отрабатываются в текстах для чтения и закрепляются в после текстовых упражнениях.

Принцип построения пособий методической направленности сводится к выявлению наиболее проблемного материала для усвоения как грамматического, так и лексического планов. Основной акцент в грамматическом плане сделан на отработке творительного падежа и научных конструкций падежного типа. Например, что состоит из чего, что является чем, что называется чем, что участвует в чем.

Наименее разработанной в методическом и практическом плане является терминология сельскохозяйственной направленности. Наибольшее

значение в методическом плане имеют статьи кафедры иностранных языков и культуры речи Санкт-Петербургского государственного аграрного университета, в частности следующие статьи и публикации Е.В. Комовской «Научные метамоделер в современном русском языке (на примере сельскохозяйственных терминов)» [9]; «Двусоставные коммуникативные метамоделер. Их отличие от минимальных и расширенных схем русского синтаксиса» [10]; З.П. Углова, Е.В. Комовская «Концепции представления и описания грамматики русского языка в преподавании русского как иностранного» [11]. Наиболее интересна в методическом плане статья Е.В. Комовской «Способы представления грамматики при преподавании русского как иностранного» [12], в которой автор подробно анализирует три подхода к преподаванию грамматики на занятиях по РКИ (русскому языку как иностранному), выделяет метамоделерный принцип как наиболее эффективный в преподавании языка агрономических специальностей. В статье автора также анализируются существующие подходы традиционные и инновационные, предлагается новое представление грамматики с учётом профессионального лексического содержания. Заслуживает внимание статья Ю.А. Беляевой «Создание электронного пособия по агроинженерным специальностям с использованием метамоделер языка» [5], в которой описан принцип организации будущего пособия по агроинженерному профилю, а также представлен словарь и система лексического отбора и представления терминологии. Общий синтез теоретического и практического материала по сельскохозяйственной терминологии для преподавания её инофонам наиболее ярко представлен в электронном пособии Е.В. Комовской, структура и система которого описана в статье «Электронный учебник для преподавания профессиональной сельскохозяйственной лексики инофонам» [13].

Если рассматривать инженерный профиль обучения, но наиболее важными в плане развития терминологического аппарата у инофонов можно считать пособия А.Ю. Агеева, В.Г. Косарова «Русский язык будущему инженеру» [1]; «Сборник заданий по русскому языку для учебника русский язык будущему инженеру» [2]; А.Я. Алеева «Русский язык. Научный стиль речи. Часть 1. Часть 2» [3].

Наименее разработанным и адаптированным к условиям преподавания инофонам является терминологический аппарат военных специальностей, хотя количество иностранных учащихся в военных вузах Российской Федерации составляет более 30 процентов от всех учащихся, которые приезжают обучаться в Россию. Существует большое количество выступлений на конференциях и заявки на создание электронных пособий по военной терминологии для слушателей иностранцев, но так заявки и не реализованы. Среди наиболее значимых в методическом плане статей можно отметить следующие статьи: Т.П. Кукса «Электронный учебник по русскому языку для иностранных военнослужащих» [14], в которой автор подчеркивает необходимость разработки учебника по специальной терминологии, которая вызывает у слушателей ложные аналогии. Статья И.И. Давлюд «Особенности обучения техническим наукам иностранных военнослужащих в вузах Министерства обороны Российской Федерации» [6].

Список литературы

1. Агеева А.Я. Русский язык будущему инженеру / А.Я. Агеева, В.Г. Косарева. – М.: МААДИ, 2012. – 197 с.

2. Агеева А.Я. Сборник заданий по русскому языку для книги «Русский язык будущему инженеру» / А.Я. Агеева, В.Г. Косарева. – М.: МААДИ, 2012. – 97 с.
3. Алеева А.Я. Русский язык. Научный стиль. Часть 1. – Тамбов: ТГТУ, 2002. – 52 с.
4. Борисова Л.Н. Язык специальности медико-биологического профиля / Л.Н. Борисова, Л.Л. Дубинина. – М.: МАДИ, 2017. – 88 с.
5. Беляева Ю.А. Создание электронного пособия по агроинженерным специальностям с использованием метамоделей языка / Ю.А. Беляева // Язык и речь в Интернете: личность, общество, коммуникация, культура: сб. ст. V Международной научно-практической конференции. – М.: РУДН, 2021. – С. 140–147.
6. Давлюд И.И. Особенности обучения техническим наукам иностранных военнослужащих в вузах Министерства обороны Российской Федерации / И.И. Давлюд // Русский язык как иностранный. Современные подходы и технологии в преподавании: материалы межвузовской научно-практической конференции. – СПб., 2020. – С. 224–228.
7. Елизаров Л.Ю. Пособие по биологии для довузовского обучения (медико-биологический профиль) / Л.Ю. Елизаров; под ред. В.Н. Чернышова. – М.: ГОУВУНМЦ, 2004. – 336 с.
8. Карасёва Е.И. Методы обучения биологии иностранных слушателей подготовительного отделения / Е.И. Карасёва. – Минск, 2018. – 88 с.
9. Комовская Е.В. Научные метамодел в современном русском языке (на примере сельскохозяйственных терминов) / Е.В. Комовская // Филология и культура. – 2020. – №2 (60). – С. 45–51.
10. Комовская Е.В. Двусоставные коммуникативные метамодел. Их отличие от минимальных и расширенных схем русского синтаксиса / Е.В. Комовская // Филология и культура. – 2021. – №1 (63). – С. 54–61.
11. Комовская Е.В. Концепции описания и представления грамматики русского языка в преподавании русского как иностранного / Е.В. Комовская, З.П. Углова // Образование и педагогика: перспективы развития: материалы Всероссийской научной конференции / БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования». – Чебоксары, 2020. – С. 244–247.
12. Комовская Е.В. Способы представления грамматики при преподавании русского как иностранного / Е.В. Комовская // Филологический класс. – 2021. – Т. 26, №2. – С. 234–245.
13. Комовская Е.В. Электронный учебник для преподавания профессиональной сельскохозяйственной лексики инофонам / Е.В. Комовская // Язык и речь в Интернете: личность, общество, коммуникация, культура: сб. ст. V Международной научно-практической конференции. – М.: РУДН, 2021. – С. 422–429.
14. Кукса Т.П. Электронный учебник по русскому языку для иностранных военнослужащих / Т.П. Кукса // Русский язык как иностранный. Современные подходы и технологии в преподавании: материалы межвузовской научно-практической конференции. – СПб., 2020. – С. 9–12.
15. Смирнова М.С. Пособие по языку специальности (химия, биология). Материалы по лексике и грамматике для иностранных слушателей / М.С. Смирнова, Н.В. Большакова. – М.: Гоу ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2006. – 92 с.
16. Чаплынская Е.В. Биология для иностранных слушателей подготовительного отделения / Е.В. Чаплынская. – М., 2017. – 88 с.

Шенурева Ольга Александровна

заведующая отделом

ГБУК АО «Архангельская областная научная
ордена «Знак Почета» библиотека им. Н.А. Добролюбова»
г. Архангельск, Архангельская область

**ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ
ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ
В НЕМЕЦКОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ
(НА ПРИМЕРЕ РОМАНА АННЕ ВЕБЕР
«ANNETTE, EIN HELDENEPoS»)**

Аннотация: в статье предпринята попытка рассмотреть основные лингвистические особенности зрительного восприятия в тексте романа Анне Вебер «Аннетте, эпос о героине».

Ключевые слова: зрительное восприятие, перцептивные глаголы, языковые средства, немецкий художественный дискурс.

Тема зрительного восприятия, ярко представленная в целом ряде художественных произведений, является одной из ведущих в современной лингвистике. Изучением этого вопроса занимаются такие исследователи, как О.Ю. Авдеевнина (2014), Ю.Д. Апресян (1995), Н.Д. Арутюнова (1988), А.В. Бондарко (2004), И.Ю. Колесов (2009), А.В. Кравченко (2004), Е.В. Падучева (2001), И.Г. Рузин (1995), Е.В. Урысон (1998) и др.

Целью данной статьи является стремление проследить, как зрительное восприятие передается посредством различных языковых средств в романе современной немецкой писательницы Анне Вебер «Annette, ein Heldinnenepos» (Аннетте, эпос о героине), получившем в 2020 году самую престижную немецкую литературную премию «Deutscher Buchpreis» как лучший немецкоязычный роман года.

В результате проведенного лингвистического анализа текста произведения выделены перцептивные глаголы и словосочетания зрительной системы, которые содержат указание на субъект восприятия.

Для описания ситуации появления на свет главной героини романа используется устойчивое глагольное сочетание *einen Blick werfen* (бросать взгляд) в сочетании с прилагательными *lang* (длинный) и *rund* (круглый). Читатель как бы наяву ощущает, что означает быть новорожденным. Ребёнок приходит в этот мир, видит пустоту, непроходимую пустоту, потому что зрительные анализаторы ещё не адаптировались к новым условиям существования. Взгляд ребёнка сравнивается со взглядом крота, крошечного слепого животного с маленькими глазками. Но, в отличие от крота, глаза младенца широко открыты. И поскольку маленькая героиня ничего пока еще точно не может видеть, она ощущает страх, удивление и стремится увидеть, рассмотреть все вокруг:

Sie ist sehr alt, und wie es das Erzählen will, ist sie zugleich noch unboren. Heute, da sie fünfundneunzig ist, kommt sie auf diesem weißen Blatt zur Welt – in eine undurchdringliche Leere, in die sie lange runde Maulwurfblicke wirft und die sich nach und nach mit Formen und mit Farben, mit Vater Mutter Himmel Wasser Erde füllt [13, с. 5].

Таким образом описывается привыкание новорожденного ребенка к окружающему его миру. Девочка видит вначале темноту, а на её фоне световые пятна, очертания. Ребенок еще пока не в состоянии фокусировать взгляд и удерживать его на определенном предмете. Автор даёт нам почувствовать состояние героини, используя существительные *Gestirne* (светила, созвездия), *Augen* (глаза) в сочетании с эпитетом *glänzende* (блестящие, сияющие), *in der Dunkelkammer* (в затемнённом помещении), словосочетание *im All des Zimmers* (во Вселенной комнаты). Для начального периода жизни младенца, действительно, характерны блуждающие, плавающие движения глаз, что выражается употреблением глагола *schwimmen* (плавать):

Im All des Zimmers, dem noch unbewohnten, schwimmen vier und auch manchmal sechs glänzende Gestirne oder Augen. Wie in der Dunkelkammer langsam Konturen aus dem Nichts aufsteigen, beginnen sich um die Gestirne Gesichter abzuzeichnen, Mutter, Großmutter, Vater [13, с. 6].

Для описания действий взрослой Аннетте, активной участницы движения Сопротивления в оккупированной Франции, занимающейся переправкой евреев в безопасные для их жизни места, в целях передачи ощущения опасности автор романа использует существительное *Blick* (взгляд) в сочетании с глаголом *fallen* (падать) вместе с актантом в форме предложного дополнения *auf jenen Stern* (на ту звезду), распространённого определением *gelb* (желтый), что подчёркивает стремительность взгляда героини. Еврейская звезда (*der gelbe Stern*) сравнивается со светящейся мишенью (*einer leuchtenden Zielscheibe gleich*):

Noch auf der Treppe zur Stadion Tobiac fällt Annettes Blick auf jenen gelben Stern, der einer leuchtenden Zielscheibe gleich an des Mädchens Mantel hängt und den es sofort abzureißen gilt [13, с. 39].

В соответствии с сюжетом романа Аннетте давно не была у родителей, жила в другом городе, где становится очень опасно, поэтому она решила поехать домой. Для передачи эмоционального состояния героини – от напряжения и страха к спасению – автор использует глагол *sehen* (смотреть) в комбинации с облигаторным актантом в виде существительного *Strümpfe* (чулки) с предлогом *auf* (на). Сначала героиня посмотрела на свои чулки для хождения в церковь (*Kirchenstrümpfe*), ничего для неё не значащие и чужие, а затем на силуэт велосипедиста в шортах для игры в гольф (*eine Golfhosen tragende Radfahrersilhouette*) и гольфы в шотландскую клетку (*Schottenkarostrümpfe*), принадлежащие её отцу, родному человеку, по которому она очень скучала. Словосочетание, состоящее из субстантивированного глагола *Wegschaun* (отведение взгляда в сторону) в качестве определяющего слова и прилагательного *bloß* (простой) в качестве определяемого слова, а также словосочетание *im Lichtkegel der Laterne* (в свете фонаря) усиливают зрительный аспект описываемой ситуации возвращения домой, к родным, волнения, когда чувства героини обостряются. Зрение начинает работать в усиленном режиме. Глагол *runterblicken* (посмотреть, взглянуть вниз) используется в комбинации с актантом *auf ihre Kindheit* (на свое детство) в переносном значении ‘возвращаться’ для описания ситуации погружения в детские воспоминания:

Sie, die alles Klerikale meidet und keinen Gott als ihren anerkennt, sieht auf die Kirchenstrümpfe rechts und links, als hätte jemand ihr den Schenkel

abgetrennt. Von dem granitenen Viaduk blickt sie nach vielen Stopps und Schleifen aus schwindelnder Entfernung wie von einem anderen Stern auf ihre Kindheit runter, als wäre sie bereits die Greisin, die sie im nächsten Jahrhundert wird. Und jetzt folgt eine Pause anderer Art, nicht eine der Erstarrung und des Schreckens, sondern ein bloßes Wegschaun für die Augenblicke, da sie, im Dunkeln und zu Fuß sich nähernd dem Zuhause, im Lichtkegel der Laterne eine Golfhosen tragende Radfahrersilhouette sieht und dazu Schottenkarostrümpfe, die allesamt zu ihrem Vater Jean gehören [13, с. 83–84].

Устойчивое глагольное словосочетание *Augen schließen* (закрывать глаза на что-либо) используется в романе абсолютно по-новому, в сочетании с неопределённым местоимением *einige* (несколько), для передачи повторяющихся действий, приобретая тем самым рекуррентность в семантике. При этом количество «закрываний глаз» равняется количеству ситуаций, с которыми героиня должна была мириться в силу неспособности изменить существующий порядок. Например, один глаз видит растерзанных алжирских детей, погибших во время нападения в Алжире. *Sr. zerfetzte Kinder* (разорванные на куски дети). Глагол *sehen* (*видеть*) употребляется здесь в значении ‘представлять’.

Ist dieses Ziel es wert sich dafür aufzuopfern? Noch einmal antwortet Annette mit: Ja. Einige Augen muss sie dabei schließen, das Auge beispielweise, das die zerfetzten Kinder sehen kann, die bei Anschlägen in Bars und Tramways in Algier und woanders sterben [13, с. 109].

Глагол *ansehen* (*смотреть, взглянуть на кого-либо*) употребляется в тексте романа в словосочетании *mit dem klinischkalten Blick der Ärztin* (хладнокровным взглядом врача). Так смотрит главная героиня на человека, являющегося участником движения Сопротивления, как и она сама, но которому она не доверяет:

In ihrer Untergrundzeit in der Résistance hat sich bei ihr früh ein Gespür herausgebildet, das sie mit einiger Sicherheit darüber unterrichtet, wem sie, und vor allem, wem sie nicht vertrauen kann. Paul vertraut sie nicht. Sie sieht ihn mit dem klinischkalten Blick der Ärztin, und ihr ist klar, das hier einer Probleme hat, die sehr schnell auf sie überspringen könnten [13, с. 119].

Глагол *sehen* (*видеть*) употребляется здесь в переносном значении ‘представлять’. Героиня размышляет, она должна принять верное решение. Используется, казалось бы, глагол с нейтральной оценкой, но его многократное повторение передаёт напряжение героини, которое подчёркивается появлением тёмного оттенка цвета. Ср. переход от многократно усиленного синего цвета моря: *das heftigbleue Blau des Mittelmeers* (*глубокий синий цвет Средиземного моря*), который, в общем-то, символизирует преданность и умиротворённость к тёмному цвету: *Dann wird es dunkel*:

Sie sieht die beiden Söhne, Gillou und Jean-Ri, sie sieht das Mädchen, das noch keinen Namen hat und unter ihrem Herzen den Dornröschenschlaf des Embryos schläft, sie sieht das heftigbleue Blau des Mittelmeers und Jo, den Vater ihrer Kinder. Dann wird es dunkel [13, с. 121].

Аннетте пытается спасти человека, незаконно перевозя его в машине через границу. Эмоциональное состояние героини, чувствующей опасность в каждом постороннем взгляде и движении, подчёркивается употреблением глагола *stochern* (букв. ковырять заострённым предметом, копаться, здесь в значении ‘буравить’, ‘сверлить’) в комбинации с

существительным *Blick* (взгляд) и усиливается количественным числительным *drei* (три):

Aus einem überholenden Mercedes stochern drei Blicke, und das wars [13, с. 123].

При описании ситуации обыска в доме героини для передачи состояния героев, буквально теряющих почву под ногами и пытающихся сохранить самообладание, используется устойчивое глагольное сочетание *einen Blick werfen* (бросать взгляд). Рушащийся на глазах мир сохраняется в книгах, которые герои романа собирали в течение жизни. Противостоять происходящему книги не могут, они лишь безмолвно стоят на полках (*die Regale, auf denen stumm die vielen Bücher stehen*):

Während die Uniformierten arbeiten und Schubladen und Matrasen wenden und Annette versucht ihren Kindern beizubringen, dass sie mit diesen Umzugsmännern nachher wieder gehen müssen, werfen wir einen Blick auf die Regale, auf denen stumm die vielen Bücher stehen, die Jo und sie im Lauf der Jahre angesammelt und gelesen haben [13, с. 126].

Для описания ситуации, когда главная героиня находится в заключении в одиночной камере и у неё отсутствует связь с внешним миром, автор использует зевгматическую конструкцию, содержащую существительное *Blick* (взгляд): *ein Stück Brot und einen Blick dazu bekommen* (получить кусок хлеба и взгляд в придачу). Тем самым передаётся неожиданность и ожидание чего-то, выходящего за привычный ход вещей.

So kommt es, dass sie irgendwann mit dem Napf Suppe, den eine Mitgefängene in Begleitung einer Wärterin verteilt, ein Stück Brot bekommt, das größer ist als sonst, und einen Blick dazu. In dem Baguette verstecken sich vier Zigaretten, Streichhölzer nebst einem Reibestreifen und eine kleine herzförmige Seife. Ist das nicht nett? Da denkt jemand an sie [13, с. 131].

Употребление в одном из пассажей текста романа глагольного словосочетания *mit den Augen hochwandern* (поднимать взгляд) в сочетании с существительным *den Torso* (торс) и прилагательным *endlos* (бесконечный) поясняет, что героиня скользит взглядом по человеку высокого роста и встречается в итоге взглядом с ним. Глагол *anlangen* (достигать, добираться) в комбинации с существительным с предлогом *an seinen Augen* (на его глазах) и наречием *schließlich* (наконец) усиливают эффект от встречи, которая будет иметь огромное значение в жизни героини:

Sie aber glaubt an nichts als an die menschliche Vernunft, von der aber bei ihr nicht mehr viel übrig ist, nachdem sie mit den Augen den endlosen Torso jenes Stimmeninhabers hochgewandert ist und schließlich angelangt an seinen Augen [13, с. 153].

По сюжету романа Анnette разочаровывается в результатах построения нового государства в Алжире. Нейтральный глагол *sehen* (видеть) употребляется в переносном значении 'понимать', а словосочетание *mit gnadenloser Schärfe* (с беспощадной резкостью) подчёркивает силу осознания, прозрения.

Weil es nicht sein kann, weil es nicht sein darf, hat sie vielleicht auch nicht gesehen, was sie jetzt doch noch sieht, und zwar mit gnadenloser Schärfe, nämlich, dass da von Anfang an etwa nicht stimme bei der Geburt des lang ersehnten Staats, das von der ersten Stunde an es weniger um eine Ausrichtung, um abweichende Vorstellung von der zu gründenden Gesellschaft, sondern um Clans und noch mehr um Personen ging... [13, с. 199].

Сила осознания героиней неудачи подчёркивается использованием фразеологизма *ins Auge fassen* (внимательно взглянуть на что-либо).

In dem Versteck neigt sie zu nichts als zu der Wahrheit, die bisher für sie nicht zu sehen war und die sie nun zum ersten Mal seit langer Zeit ins Auge fasst [13, с. 200].

Удивление одной из героинь романа автор передаёт, используя фразеологизм *mit allen jds. Augen anschauen* (смотреть во все глаза). Для описания ситуации восприятия чужой речи используется оборот *accusativus cum infinitivo* (*j-n sprechen sehen* – видеть, как кто-то говорит):

Sie schaut die alte Frau mit allen ihren Augen an und denkt: Dich gibts? Dich gibt es wirklich? ... Fast mehr, als sie sie hört, *sieht* sie sie sprechen, so lebhaft und so freundschaftlich mit einer Fremden... [13, с. 206].

Проведённый анализ текста позволяет сделать вывод, что средства выражения зрительного восприятия передают эмоциональное состояние героя/персонажа и служат в художественном дискурсе авторским интенциям.

Список литературы

1. Авдевина О.Ю. Категория восприятия и средства ее выражения в современном русском языке: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01 / О.Ю. Авдевина. – М., 2014. – 47 с.
2. Апресян Ю.Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания / Ю.Д. Апресян // Вопросы языкознания. – 1995. – №1. – С. 37–67.
3. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека / Н.Д. Арутюнова. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 896 с.
4. Бинович Л.Э. Немецко-русский фразеологический словарь = Deutsch-russisches phraseologisches Wörterbuch / под ред. д-ра Малиге-Клаппенбах и К. Агрикола; сост. Л.Э. Бинович, Н.Н. Гришин. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Русский язык, 1975. – 656 с.
5. Бондарко А.В. К вопросу о перцептивности / А.В. Бондарко // Сокровенные смыслы: Слово. Текст. Культура: сборник статей в честь Н.Д. Арутюновой / отв. ред. Ю.Д. Апресян. – М., 2004. – С. 276–282.
6. Колесов И.Ю. Актуализация зрительного восприятия в языке: когнитивный аспект: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / И.Ю. Колесов. – Барнаул, 2009. – 467 с.
7. Кравченко А.В. Язык и восприятие: когнитивные аспекты языковой категоризации / А.В. Кравченко. – Иркутск: Изд-во Иркутского университета, 2004. – 206 с.
8. Падучева Е.В. К структуре семантического поля «восприятие» (на материале глаголов восприятия в русском языке) / Е.В. Падучева // Вопросы языкознания. – 2001. – №4. – С. 23–44.
9. Рузин И.Г. Модусы перцепции (зрение, слух, осязание, обоняние, вкус) и их выражение в языке: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / И.Г. Рузин. – М., 1995. – 199 с.
10. Урысон Е.В. Языковая картина мира VS. обиходные представления (модель восприятия в русском языке) / Е.В. Урысон // Вопросы языкознания. – 1998. – №2. – С. 3–21.
11. Deutsch-Russisches Wörterbuch / Walter Duda, Maria Frenzel, Marina Glodde und andere; in der Endfassung erarbeitet von einem Autorenkollektiv unter der Leitung von Ronald Löttsch; Begründet von Hans Holm Bielfeldt; Akademie der Wissenschaften der DDR, Zentralinstitut für Sprachwissenschaft. – 2. Aufl. – Berlin: Akademie-Verlag, 1987. – in 3 Bänden.
12. Paul H. Deutsches Wörterbuch / H. Paul; Bearb. v. Helmut Henne, Georg Objartel; Mitarb. v. Heidrun Kamper-Jensen. – 9, vollst. neu bearb. Aufl. – Tübingen: Max Niemeyer, 1992. – XXXIX, 1130 S.
13. Weber A. Annette, ein Heldinnenepos. – Berlin: Matthes & Seitz, 2020. – 207 S.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Айдамирова Хеди Байтуркаевна
магистрант

Арскиева Залия Абасовна
канд. пед. наук, старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»
г. Грозный, Чеченская Республика

DOI 10.31483/r-99179

АКЦЕНТУАЦИЯ ХАРАКТЕРА КАК ФАКТОР СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

Аннотация: в статье говорится о подростковом периоде, который характеризуется возрастными изменениями и акцентуациями характера в зависимости от типа семейного воспитания. Проведено теоретическое и эмпирическое исследование акцентуации характера подростков, а также типа семейного воспитания. Изучена взаимообусловленность типа семейного воспитания и развития акцентуации характера подростка.

Ключевые слова: акцентуация, подросток, сензитивный, семья и семейное воспитание, социальные нормы.

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что подростковый возраст является самым трудным с точки зрения становления и развития характера личности. Переход к подростковому возрасту характеризуется глубокими изменениями условий, влияющих на личностное развитие ребенка.

Особенности формирования личности в подростковом возрасте исследуются в работах психологов Л.И. Божович, В.В. Давыдова, А.К. Марковой, Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагиной, И.С. Кона [6].

Они касаются физиологии организма, отношений, складывающихся у подростков с взрослыми людьми и сверстниками, уровня развития познавательных процессов, интеллекта и способностей. Центр жизни ребенка перемещается из дома во внешний мир, переходит в среду взрослых и сверстников. Во взаимоотношении с ребенком-подростком родителям необходимо перестроить свои отношения, изменить стиль воспитания [4].

Самая важная задача семьи – не только привести детей в мир, но и всегда заботиться о них. Если семье удастся передать детям стабильность, честность, безопасность, жизнерадостность, а также соответствующие границы, признательность, надежность и доверие, это будет хорошей защитой от негативных влияний со стороны социальной среды, таких как наркотики, никотин и злоупотребление алкоголем. Дети из стабильной семейной среды менее подвержены риску стать жертвой этих зависимостей, чем дети, у которых нет доверенных лиц своих родителей и которые воспринимают семью как хрупкую единицу. А родители, которые хорошо относятся к своим детям, имеют больше шансов, что дети будут хорошо

относиться к ним в старости, если однажды они будут зависеть от этого. Чего мы ждем от семьи, что делает нас счастливыми? Большинство людей хотят любви, безопасности, гармонии, сплоченности, ощущения зависимости друг от друга, возможности вместе преодолевать трудности. Для детей безопасность – это тепло. Если им этого не хватает, это обычно зависит от них на всю оставшуюся жизнь [2].

Любовь – это слово, которое используется очень часто. Также это часто понимают по-разному. Любовь не означает, что мы зависим друг от друга, это означает, что мы наслаждаемся друг другом и понимаем друг друга хорошо. Любовь также не означает одобрения всего, что делает другой. Любовь означает: ты мне нравишься такой, какая ты есть. Мне не нравится все, что ты делаешь, но ты как уникальный человек, ты мне нравишься. Детям нужно это обещание. Моя привязанность к вам не зависит от того, насколько вы хороши, какие достижения вы приносите. Нет ничего хуже для детей, чем такие предложения, как: «Если ты сделаешь, то или это, или не сделаешь этого, то ты мне больше не нравишься» [8].

Это всегда должно означать: ты мне нравишься в любом случае, но я хочу, или также: я хочу, чтобы вы делали то и это, потому что вам это нужно, но также потому, что это нужно мне. Даже если вы этого не хотите и злитесь. Мы должны научиться терпеть детский гнев, когда им что-то запрещено или не дают им по уважительным причинам. Вы тоже должны уметь сердиться! Безопасность определить непросто. Этот термин проще перефразировать. Это также может означать что-то свое для всех и каждого. Безопасность не означает комфорт, это означает гораздо больше: безопасность и защита, близость, доверие, тепло, удовлетворение, а также телесный контакт, нежность – вы должны уметь чувствовать привязанность – внутренний мир и единение. Когда спросили, как определит безопасность, один молодой человек ответил так: «Чтобы чувствовать себя в безопасности, мне нужно чувство защищенности, что со мной ничего не может случиться, и благополучие, чтобы обо мне позаботились и место, где я могу чувствовать себя как дома ». Но: когда родители все ставят под сомнение, решают один путь, а он – совсем другой, когда вдруг они считают важными совсем другие вещи и предпочитают удерживать их по своим правилам и требованиям что приводит к тому, что у детей возникнет что-то вроде неуверенности. Некоторые вещи должны быть ясными, однозначными и всегда одинаковыми. Это дает поддержку. Для этого необходимы традиции, правила и обязанности в семье. Они должны применяться фундаментально, чтобы мы все знали, что делать. Вы должны быть в безопасности, но не жесткими. Однако при определенных обстоятельствах и в особых случаях они также могут быть отменены [9].

Правила и традиции со временем должны меняться. Дети становятся больше, некоторые вещи больше не подходят, и на место старых возникают более реальные. Одна из особенностей подростка – это энергичность и проявления индивидуальности, которая все еще остается глубоко зависимой от семейных рамок его детства. Отношение семьи, структура семьи, личность родителей очень быстро стали одним из определяющих факторов того, что называется «Подростковый кризис». В настоящее время оценка семейного окружения проблемного подростка должна быть включена в общий клинический подход так как особенности развития акцентуации характера подростка зависит от семейных отношений.

Которые влияют: с одной стороны, угрожающе воздействует на сплоченности семьи, сплоченность не только родителей, но и братьев и сестер, бабушек и дедушек; с другой стороны, это срывает мобилизацию семейных ресурсов. С точки зрения различных опросов статистика подчеркивает влияние семейных отношений на нарушение социальной нормы поведения подростками. Таким образом, отмечают, что психологические трудности в подростковом возрасте связаны с различными показателями семейной дисфункции: развод или хронические разногласия родителей, болезнь родителей, менталитет, родительская нестабильность и т. д. Родители должны адаптировать подростков обеспечивая определенную преемственность с точки зрения эмоциональной поддержки. В течение детства эмоциональная близость подтверждается физическим присутствием и близостью. В подростковом возрасте время, проводимое с семьей, уменьшается постоянно до совершеннолетия, с пользой проводить время с друзьями. Однако это не приводит к ослаблению привязанности к родителям, а продолжает восприниматься как поддерживающие теплые отношения. Конфликты между родителями и подростками подтверждают опросы «проблемных» подростков показывая, что существует очень высокий уровень неудовлетворенности их родителями: они считают их слишком или недостаточно серьезными, слишком недоступными или слишком навязчивыми... Но этот конфликт между родителями и детьми не является нормой. Однако следует признать, что все подростки должны противостоять психоаффективной конфликтности по отношению к родительским фантазиям, конфликтность, которая является частью подросткового возраста [5].

Отмечая важность семейных отношений, мы можем описать три типа позиции по отношению к конфликтам родители-подростки:

– некоторые авторы понимают их как следствие процесса подросткового возраста, именно подросток вступает в конфликт и противостоит своим родителям;

– другие авторы, все более и более многочисленные, считают, что подросток берет на себя ответственность за свой рост и расширение своих прав и возможностей, но родители только затрудняют преодоление того, что было названо «кризисом середины жизни». жизнь» или «родительский кризис»;

– наконец, другие связывают конфликты и девиантное поведение с патологическим отношением родителей [7].

Эти три точки зрения, безусловно, несовместимы, но согласно каждому подростку и каждой семье один из них часто кажется более актуальным.

Для подтверждения данной гипотезы мы провели исследование, где участвовали 51 подросток, а также и их семья.

В ходе данного исследования был проведен сравнительный анализ зависимости типа семейного воспитания и акцентуации характера.

1. Для выявления данной взаимообусловленности мы использовали следующие методы методика диагностики акцентуации характера по А.Е. Личко [10].

2. Опросник «Взаимодействие родитель – ребенок» автор И. М. Марковская.

Результаты данного исследования определило взаимозависимость типа семейного воспитания, и развитие акцентуации характера у

подростков, так как данный возраст признан как период сензитивный развития и становления как личности.

По результату диагностики мы выявили наличия следующих акцентуации характеров у подростков: с гипертимным типом выявлено 13 человек, и это составило 52%; циклоидного типа выявлено 2 человека – 8%; с лабильным типом выявлено 4 человека и это составило 16%; астенический тип имеет 2 человека – 8%; сенситивный тип у 3 людей – 12%; психастенический тип выявлен у 3 людей – 12%; с шизоидным типом среди респондентов выявлено 5 человек – 20%; с эпилептоидным типом обнаружено 4 человека, что составило 16%; далее, с истероидным типом выявлено 2 человека – 8%; с неустойчивым типом выявлено 7 человек – 28%; с конформный тип акцентуации выявлено 9 человек – 36%.

Выявив акцентуацию характера, мы параллельно изучили типы их семейного воспитания, где пришли к следующим результатам:

Результаты исследования родителей подростков по методике «Взаимодействие родитель – ребенок» И. М. Марковской.

Опросник «Взаимодействия родитель – ребенок» отражает 10 шкал, но нас интересует 3 шкалы, а именно:

Шкала «мягкость – строгость родителя»;

Шкала «автономия – контроль»;

Шкала «отвержения – принятия ребенка родителем».

Процентные данные по методике «Взаимодействие родитель – ребенок» И. М. Марковской (вариант для подростков и их родителей)

Исходя из полученных данных, мы видим, что по мнению подростков и их родителей преобладает в семье следующий тип воспитания: контроль – подростки 20 человек – (80%), родители 19 человек – (75%); строгость – подростки 18 человек – (72%), родители 16 человек – (65%); отвержение – подростки 9 человек (35%), родители 8 человек – это (33%); мягкость – подростки 7 человек – (28%), родители 9 человека – (35%); автономность – подростки 5 человек (20%), родители 6 человек и это (25%).

Проведя сравнительный анализ методик, соотнеся их, мы выявили следующую закономерность: стиль родительского воспитания напрямую влияет на формирование и проявление акцентуации характера в подростковом возрасте, так:

Полученные данные по акцентуации характера у подростков мы сравнили с типами семейного воспитания каждого респондента и пришли к результатам подтверждающих о взаимной обусловленности и корреляции типов семейного воспитания с акцентуацией характера следовательно это подтверждено следующими результатами эмпирического исследования: например строгость родителей развивает такие типы акцентуации как шизофрения, эпилептоидный и астероидные типы, а автономный стиль воспитания порождает: неустойчивый, конформный, гипертимный, психастенический, сенситивный, астеноневротический; отверженный стиль развивает акцентуации как: циклоидный и лабильный. Наше исследование доказывает о роли семейного воспитания как важный аспект в становление и развитие характерологических особенностей личности подростков [3].

Список литературы

1. Аверин В.А. Психология детей и подростков: учеб. пособие / В.А. Аверин. – 2-е изд., перераб. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2018. – С. 260.

2. Андреева Т.В. Семейная психология: учеб. пособие / Т.В. Андреева. – СПб.: Речь, 2004. – С. 309.
3. Арскиева З.А. Психологические особенности влияния акцентуации характера на ответственность подростка / З.А. Арскиева // Вопросы современной педагогики и психологии: свежий взгляд и новые решения: сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. – 2016. – С. 201–203.
4. Белова Т.Н. Профилактика деструктивных влияний на личность в современной семье / Т.Н. Белова // Лучшие практики субъектов Российской Федерации в сфере профилактики наркомании и других социально-негативных явлений: материалы I Всероссийского Байкальского форума. – 2019. – С. 133–146.
5. Бодалев А.А. Психология общения / А.А. Бодалев. – М; Воронеж, 2016. – С. 25–33.
6. Боденко Е.Е. Влияние воспитательной системы семьи на развитие аддиктивного поведения у детей и подростков с акцентуациями характера / Е.Е. Боденко // Пограничные психические расстройства и их распространенность в педиатрии: материалы Межрегиональной научно-практической конференции студентов и молодых ученых. – 2019. – С. 38–44.
7. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М., 2018. – С. 292–365.
8. Вартамян Г.А. Роль семьи и детско-родительских отношений в формировании личности подростков с отклоняющимся поведением / Г.А. Вартамян, С.В. Горбатов // Семья в современном мире: сборник трудов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / Лазаренко В.А., Шульгина Т.А., Василенко Т.Д. – 2017. – С. 206–210.
9. Леонгард К. Акцентуированные личности / К. Леонгард. – Киев, 2019. – С. 165–170.
10. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А.Е. Личко. – Л., 2016. – С.310–315.

Грязнов Сергей Александрович

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

ПСИХОЛОГИЯ МОЛОДЕЖИ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ

***Аннотация:** пандемия COVID-19 длится уже второй год, увеличивая свое воздействие на психическое здоровье и психосоциальное благополучие молодых людей. Несмотря на то, что распространение вируса в некоторых странах замедляется, социальные потери от него достаточно серьезны. В статье рассматривается вопрос, почему именно молодежь оказалась особенно уязвима во время пандемии и как с этим можно бороться.*

***Ключевые слова:** пандемия, COVID-19, тревожные расстройства у молодежи, психическое здоровье молодежи, утрата ритуалов, проблемы трудоустройства.*

Исследования показывают, что пандемия COVID-19 представляет собой чрезвычайно стрессовый опыт для молодежи, – необходимые меры защиты общественного здравоохранения угрожают личному и коллективному осмыслению, нарушают семейную динамику и обычную социальную среду молодых людей.

Почему именно молодежь особенно уязвима в это время? Хотя ученые только начинают изучать этот вопрос в контексте COVID-19, исследования

факторов благополучия на протяжении всей жизни людей могут дать нам некоторые подсказки о том, почему это может происходить.

Так, в Китае было проведено исследование с участием более 7000 добровольцев – люди моложе 35 лет сообщили о более высоком уровне тревожности и более выраженных депрессивных симптомах по сравнению с другими возрастными группами [1]. По мнению исследователей, повышенный уровень стресса, тревожности и депрессии среди молодых людей может частично быть вызван из-за дополнительного стресса, который они испытывали, пытаясь адаптироваться к онлайн-обучению.

В исследовании, проведенном в Словении, у молодых участников также наблюдался более сильный стресс, чем у людей старшего поколения. Здесь одним из важных факторов, который способствует психическому здоровью, была названа – жизнестойкость (психологическая выносливость), присущая людям старшего возраста [2].

Ключом к разгадке закономерности повышения устойчивости к стрессу с повышением возраста является тот фактор, что наши эмоции меняются на протяжении жизни. Молодые люди, как правило, имеют разные цели и разные модели поведения по сравнению с взрослыми (здесь для удобства изложения взрослыми мы будем считать людей после 35 лет) из-за того, как они воспринимают время. Когда время, условно оставшееся до конца жизни, кажется чрезмерным, как это бывает с большинством молодых людей, мы склонны сосредотачиваться на поиске знаний, инвестировании в долгосрочную цель или проект. Такие обязательства обычно являются более эмоционально затратными.

С другой стороны, взрослые люди воспринимают свое время как более ограниченное, они, как правило, сосредотачиваются на краткосрочных целях, связанных с эмоциями, такими как получение удовольствия от положительных моментов и участие в деятельности, которая заставляет их чувствовать себя удовлетворительно, с упором на немедленную отдачу. Другими словами, даже вне пандемии взрослые люди уделяют больше внимания и усилий регулированию своих эмоций и на самом деле имеют тенденцию к более высокому благополучию – они склонны находить удовлетворение в мелочах.

Таким образом, в условиях пандемии молодые люди оказались в еще более невыгодном положении. Цели, на которых они склонны сосредотачиваться, такие как приобретение новых навыков или успех на новой работе, – потерпели поражение, так как учеба прерывается или меняется ее формат, а работу практически невозможно найти.

Эти различия распространяются и на социальную жизнь. Молодые люди хотят максимизировать свои социальные связи и возможности взаимодействия в целом; они предпочитают новые социальные контакты, которые могут иметь потенциальные выгоды в будущем. Это контрастирует с взрослыми людьми, которые лучше переносят избирательный процесс, оставляющий их с более близким кругом друзей – это возрастная привычка, гораздо более подходящая для социального дистанцирования и пандемических пузырей.

Таким образом, условия жизни в пандемии мешают молодым людям извлекать выгоду из социальных связей и действовать в соответствии с инстинктом изучения огромного множества социальных возможностей. Они

упускают возможность посещения массовых мероприятий, где можно найти спутника жизни или деловых партнеров для продвижения карьеры.

Утрата ритуалов, безусловно, также является фактором, повышающим уровень стресса. Сегодня многие учебные заведения вынуждены проводить свои выпускные мероприятия виртуально. Хотя это является способом приспособиться к ситуации, он определенно не вызывает того чувства причастности к ритуалу и наплыва сентиментальных чувств, которое старшее поколение испытало со своими сверстниками, собравшись вместе лично. Выпускное мероприятие – это не столько сама церемония, сколько чувства, которые разделяются с вашими друзьями, семьей и обществом рядом с вами.

Утрата подобных ритуалов лишает молодых людей способности ориентироваться в жизненно важных изменениях – переезд в университетское общежитие, получение диплома – ритуалы важны для молодых людей – они представляют собой рост, означающий конец одной главы и начало другой. В связи с этим, выпускной праздник является важнейшим опытом. Формирование прочного чувства идентичности (чувства причастности), которое дает этот опыт, имеет огромные преимущества для психического здоровья.

Исследователи уже изучают способы, которыми молодые люди могут справиться с изоляцией и стрессом пандемии. Например, японские исследователи утверждают, что один из способов, с помощью которого молодые люди могут бороться с проблемами психического здоровья, – это попытаться сознательно наслаждаться обычными повседневными переживаниями, используя пять органов чувств для усиления положительных эмоций и развития чувства спокойствия.

На практике это может выглядеть как привлечение внимания к своему дыханию и ощущениям каждого из десяти пальцев в качестве заземляющей практики в трудные моменты. Это в значительной степени противоположно тому, что делают многие люди, часами просматривая негативные новости, что наносит еще больший вред психическому здоровью.

По мнению генерального директора МОТ (Международной организации труда) Гая Райдера, для молодых людей пандемия связана с многочисленными потрясениями. Она не только лишает их рабочих мест и перспектив трудоустройства, но и нарушает нормальный ход обучения и профессиональной подготовки, что серьезным образом сказывается на их психологическом состоянии.

За время пандемии более 70% молодых людей в мире, которые учатся или сочетают учебу с работой, пострадали от закрытия высших учебных заведений и центров профессиональной подготовки. Все они стремятся продолжать учебу, но половина из них считает, что теперь их обучение может затянуться, а 9% не уверены, что смогут его завершить.

Еще хуже положение молодежи в странах с низким уровнем доходов, где в меньшей степени доступна сеть Интернет, не хватает учебного оборудования, а жилищные условия для занятий дома крайне стеснены. Если в странах с высоким уровнем доходов продолжать обучение в формате видео-лекций имело возможность 65% молодежи, то в странах с низким уровнем доходов – только 18% [3].

В связи с этим задача взрослой части населения – оказывать им всестороннюю поддержку, чтобы пройти это сложное время с наименьшими

потерями. Обеспечить учет мнения молодежи крайне важно для организации более комплексного противодействия кризису, вызванному пандемией COVID-19. Если у молодых людей будет возможность участвовать в принятии решений, излагать свои запросы и идеи, это повысит действенность принимаемых политических мер и программ, а также позволит молодежи участвовать в их практической реализации.

Необходимо незамедлительно принять масштабные и целенаправленные меры, призванные не допустить, чтобы в результате пандемии оказались подорванными перспективы трудоустройства целого поколения. К таким мерам относится, помимо прочего, реинтеграция на рынке труда молодых людей, потерявших работу или столкнувшихся с сокращением рабочего времени, обеспечение молодежи доступа к страховым пособиям по безработице, а также меры, направленные на поддержание психического здоровья молодых людей, – от профессиональной психологической поддержки до вовлечения в спортивные мероприятия.

Список литературы

1. Yeen Huang, Ning Zhao. Generalized anxiety disorder, depressive symptoms and sleep quality during COVID-19 outbreak in China: a web-based cross-sectional survey [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0165178120306077?via%3Dihub> (дата обращения: 15.07.2021).
2. Kavčič T., Avsec, A. & Zager Kocjan, G. Psychological Functioning of Slovene Adults during the COVID-19 Pandemic: Does Resilience Matter? *Psychiatr Q92*,207-216 (2021). URL: <https://doi.org/10.1007/s11126-020-09789-4>
3. MOT. Из-за пандемии COVID-19 более 70% молодых людей не могут нормально учиться [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.ilo.org/moscow/news/WCMS_753125/lang--ru/index.htm (дата обращения: 15.07.2021).

Ранджан Рави

аспирант

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

г. Иркутск, Иркутская область

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК ДИСТАНЦИОННЫЙ МЕХАНИЗМ: МОРАЛЬНЫЕ СУЖДЕНИЯ В КОГНИТИВНОЙ СИСТЕМЕ ДВУЯЗЫЧНЫХ

Аннотация: в статье представлен обзор исследований, посвященных тому, как тексты, насыщенные эмоциональным содержанием, влияют на суждения и принятие решений испытуемыми, владеющими двумя языками, в частности в области моральных суждений. Результаты ряда исследований свидетельствуют о том, что иностранный язык может вызывать когнитивную и эмоциональную дистанцию, влиять на эмоции и моральные рассуждения, а также ограничивать доступ к соответствующим социокультурным и моральным нормам.

Ключевые слова: эмоциональные реакции, эмоциональные суждения, моральные суждения, двуязычные испытуемые.

Одним из первых, кто заметил, что использование иностранного языка может вызвать эмоциональную дистанцию, был Зигмунд Фрейд. В одном

из своих научных трудов он описал случай многоязычной пациентки О. Анны, которая в результате травмы потеряла свой родной язык на восемнадцать месяцев и говорила исключительно на иностранном языке.

В 1990-х годах прикладная психолингвистика исследовала взаимосвязь между двуязычием и эмоциями в рамках крупнейшего онлайн-исследования. Основываясь на опросе 1579 респондентов, исследователи обнаружили, что эмоциональные предложения, а именно «Я люблю тебя», воспринимались двуязычными более чутко и осмысленно, когда печатались на их родном языке, а не на иностранном. Аналогичные результаты были получены в отношении ряда табу и нецензурной лексики [4; 8].

M. Bond и T. Lai обнаружили, что носители китайского языка дольше обсуждали запретные темы на иностранном (английском) языке, игнорируя родной язык. Исследователи предположили, что иностранный язык действует как дистанционный механизм, купируя такие эмоциональные реакции как смущение, застенчивость, страх и пр. [1].

S.L. Harris и его коллеги, работая с двуязычными детьми, корректировали их поведение замечаниями на родном и иностранном языке. Так, используя фразы типа «Позор тебе!», «Не делай этого!», они обнаружили, что на родном языке (турецком) данные замечания более действенны, нежели на иностранном (английском) [6].

Данный коллектив авторов, работая с иностранцами, также предлагал им на выбор ложные утверждения: как на родном языке, так и на английском. Участники эксперимента, анализируя утверждения на своем родном языке, показали более высокую кожную реакцию на ложные утверждения морального содержания, по сравнению с текстом, имеющим нейтральный сюжет. Следует отметить, что связанное с содержанием эмоциональное различие не было обнаружено в условиях иностранного языка. Иностраный язык блокирует физиологическую реакцию, как на моральные, так и нейтральные высказывания [6].

Несмотря на то, что существует ряд исследований, демонстрирующих эмоциональное преимущество родного языка, некоторые исследователи так и не смогли найти специфику в восприятии эмоциональных суждений, предъявляемых респондентам на разных языках. Одним из таких исследований является эксперимент Conrad M. и его коллег с участием носителей немецкого и испанского языков. В то время как участники выполняли задачу визуального лексического решения либо на родном, либо на иностранном языке, исследователи использовали электроэнцефалографию (ЭЭГ) и магнитоэнцефалографию (МЭГ) [3].

С помощью оборудования они обнаружили, что волны ПСС (потенциал, связанный с событием) были похожи, несмотря на разные языковые условия. Это говорит о том, что слова и фразы с эмоциональным содержанием обрабатываются одинаково как на родном, так и на иностранном языке.

В соответствии с данными M. Conrad и коллег исследователи В. Opitz и J. Degner показали усиленные волны ПСС на этапе предъявления эмоционально значимых текстов, демонстрируемых участникам исследования либо на родном языке (немецком или французском), либо на иностранном (французском или немецком). При этом волны ПСС не различались по амплитуде, но они различались на начальном этапе, когда эмоциональные слова были представлены на иностранном языке. В данном случае наблюдались паузы, остановки. При обработке суждений на родном языке уровень автоматизации ответа был выше [3].

Объяснением таких неоднозначных выводов может быть то, что более сильные эмоциональные реакции, связанные с родным языком, могут зависеть от количества времени и уровня владения им. Это, в свою очередь, может свидетельствовать о том, что использование и изучение иностранного языка в повседневной жизни и активное использование его, может уменьшить эмоциональные реакции человека и стереть различия в восприятии информации, несущей моральный контекст [2].

Также источником противоречивых выводов может являться и то, что использование иностранного языка может уменьшить отрицательное значение негативных слов, но увеличить (или оставить без изменений) позитивность слов с положительным значением.

Эта гипотеза подтверждается исследованиями в области нейробиологии. Нейробиологи обнаружили, что положительные или нейтральные слова на иностранном языке автоматически запускают их перевод на родной язык. Однако данный процесс не относится к негативным словам. Авторы утверждают, что отрицательные слова запускают тормозящие механизмы, которые, в свою очередь, блокируют доступ к их эквивалентам на родном языке.

В соответствии с результатами работ нейробиологов, исследователи N. Sheikh и D. Titone, используя методы отслеживания взгляда, продемонстрировали, что тексты с положительным сюжетом читаются ими быстрее, чем нейтральные тексты, как на родном, так и на иностранном языках. При этом выявленная особенность эмоциональной обработки отсутствовала для негативных слов, предъявляемых на иностранном языке. В итоге эти авторы предположили, что преимущество эмоциональной обработки слов с положительной окраской, как на родном, так и на иностранном языке может быть связана с тем, что положительные слова дают большее поле для взаимодействия с людьми, повышают эмоциональный настрой и мотивацию [9].

Имеется также третье объяснение противоречивых результатов исследования эмоциональных реакций двуязычных на тексты с эмоционально значимым сюжетом. Весьма интересны данные и выводы по исследованию употребления нецензурной лексики на иностранном языке [5]. Авторы данного исследования попросили носителей польского языка перевести отрывки текстов либо с их родного языка на иностранный, либо наоборот. Обнаружилось, что перевод с иностранного языка на родной приводил к более осторожным словам и фразам. В свою очередь, перевод нецензурной лексики с родного языка на иностранный, привел к более сильному переводу ругательств и жаргона, нежели в исходной версии. Важно отметить, что этот эффект ограничивался политически некорректными, оскорбительными словами, направленными против социальных групп. Для нецензурных слов других смысловых категорий этого не наблюдалось. Исследователи пришли к выводу, что иностранный язык не способствует использованию нецензурных слов в обыденной жизни, поскольку снижает их эмоциональную окраску, а также препятствует активации соответствующих социальных норм. На иностранном языке люди менее сдержаны в использовании «табуированных» ругательств.

Обзор проведенных исследований ещё раз подтверждает гипотезу о том, что использование иностранного языка может ослаблять эмоции и, в частности, отрицательные эмоции. Исследования также показывают, что иностранный язык может ослаблять моральные и социокультурные нормы.

Список литературы

1. Bond M., & Lai T. (1986). Embarrassment and code-switching into a second language. *Journal of Social Psychology*, 126, 179–86.
2. Caldwell-Harris C.L., & Ayçiçeği-Dinn A. (2009). Emotion and lying in a non-native language. *International Journal of Psychophysiology*, 71, 193–204. doi:10.1016/j.ijpsycho.2008.09.006
3. Conrad M., Recio G., & Jacobs A. (2011). The time course of emotion effects in first and second language processing: A cross-cultural ERP study with German-Spanish bilinguals. *Frontiers in Psychology: Language Sciences*, 2, article 351, 1–16.
4. Dewaele J.-M. (2008). The emotional weight of I love you in multilinguals' languages. *Journal of Pragmatics*, 40, 1753–1780. doi: 10.1016/j.pragma.2008.03.002
5. Gawinkowska M., Paradowski M. B., & Bilewicz M. (2013). Second language as an exemption from sociocultural norms. Emotion-related language choice revisited. *PLoS ONE*, 8, e81225. doi:10.1371/journal.pone.0081225
6. Harris C.L., Ayçiçeği A., & Gleason J. (2003). Taboo words and reprimands elicit greater autonomic reactivity in a first language than in a second language. *Applied Psycholinguistics*, 24, 561–579. doi:10.1017/S0142716403000286
7. Opitz B., & Degner J. (2012). Emotionality in a second language: It is a matter of time. *Neuropsychologia*, 50, 1961–1967. doi:10.1016/j.neuropsychologia.2012.04.021
8. Pavlenko A. (2005). *Emotions and multilingualism*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
9. Sheikh N., & Titone D. (in press). The Embodiment of emotional words in a second language: An eye-movement study. *Cognition and Emotion*.

Фролкина Алёна Вячеславовна

бакалавр, психолог

ГАПОУ ПО «Пензенский колледж архитектуры и строительства»

г. Пенза, Пензенская область

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЦ, ОТКАЗЫВАЮЩИХСЯ ОТ РОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ

***Аннотация:** в статье представлен теоретический обзор проблемы исследования психологических особенностей лиц, отказывающихся от рождения детей. В качестве диагностических методов применялись: авторская анкета, методика В.В. Бойко «Диагностика уровня эмпатии», методика диагностики М. Рокича (методика «Ценностные ориентации»), методика исследования локуса контроля Дж. Роттера, опросник «Индекс жизненного стиля» (Р. Плутчика). Выборку исследования составили женщины репродуктивного возраста. Всего в исследовании участвовали 30 человек. В ходе исследования было выявлено, что психологическими особенностями лиц, отказывающихся от рождения детей, являются: низкая эмпатия, ценности материальных благ, карьеры и самоуважения, внешний локус-контроль и механизм психологической защиты – отрицание, в отличие от лиц, согласных иметь детей.*

***Ключевые слова:** материнство, чайлдфри, психологические особенности, эмпирическое исследование, семья, готовность к материнству.*

В современном обществе чётко обозначился запрос на перемены ценностей и жизненных ориентаций. В данный момент в нашей стране наблюдается сложный демографический период, число рождений падает. Материнство воспринимается обществом как неоспоримый, естест-

венный, желаемый процесс для каждой женщины, ну а добровольный отказ от рождения детей при этом кажется обществу негативным, девиантным поведением [1].

Общество навешивает социальные ярлыки на приверженцев движения чайлдфри, считают их эгоистами, меркантильными, не приспособленными к жизни, безответственными. Но при этом, несмотря на осуждение лиц, отказывающихся от рождения детей, со стороны социума, количество человек в движении чайлдфри увеличивается.

«Чайлдфри» переводится с английского «свободные от детей». Официально термин появился в 1970 году. Базовой основой философии чайлдфри является добровольный отказ от рождения детей и жизнь для удовлетворения своих удовольствий. Приверженцы данного движения считают добровольный отказ от детей привилегией развитого общества, освобождением от старых традиционных убеждений и способом показать свою независимость, свободу и уникальность [4].

Отказ от рождения детей обусловлен ростом стремления к профессиональному статусу и высокому уровню благосостояния, приоритетом соответствующих ценностей, все это препятствует созданию полных функциональных семей и негативно отражается на психологической готовности к материнству [2].

При принятии решения о рождении ребенка любая женщина начинает обдумывать все за и против такого серьезного и ответственного шага. В этот момент каждая женщина находится под давлением не только своих личных желаний, но и высказываний, мнений той среды, которая ее окружает [7].

Можно сделать вывод о том, что одновременно женщина слышит много точек зрения, касающихся проблем материнства, и чаще всего они абсолютно противоположны. От этого женщина может усомниться в своей самореализации как матери: возникает внутриличностный конфликт и возникают основания для формирования психосоматических механизмов психологической защиты [5].

В основе отказа от рождения детей лежит обычно серьезный психологический конфликт, который имеет в каждом конкретном случае свое содержание, но в итоге подавляет материнские чувства [6].

Также одной из причин отказа от рождения детей можно считать мотивацию как убежденность, что ребенок создаст угрозу реализации собственных желаний и планов, так еще и уверенность женщины в том, что она сама может представлять собой угрозу для жизни своего ребенка [3].

Таким образом, актуальность нашего исследования связана с ростом количества лиц, отказывающихся от рождения детей.

Целью исследования являлось изучение психологических особенностей лиц, отказывающихся от рождения детей.

Мы предположили, что психологическими особенностями лиц, отказывающихся от рождения детей, являются: низкая эмпатия, ценности материальных благ, карьеры и самоуважения, внешний локус-контроль и механизм психологической защиты – отрицание, в отличие от лиц, желающих иметь детей.

Благодаря авторской анкете нами были отобраны 15 женщин, отказывающихся от рождения детей (далее – 1 группа), и 15 женщин, не отказывающихся от рождения детей, репродуктивного возраста (далее –

2 группа). В качестве диагностических методов к данной выборке применялись: тест Ч.Д. Спилбергера, Л. Ханина (оценка ситуационной и личностной тревожности), методика диагностики М. Рокича (методика «Ценностные ориентации»), опросник «Индекс жизненного стиля» (Р. Плутчика). Данные исследования позволяют сформулировать нам основные выводы:

1. В ходе исследования было выявлено, что значимых различий между двумя выборками по составу семьи не наблюдается. Из 1-й группы – 25% из неполных семей, а из 2-й группы из неполных семей 20%. Процентное соотношение по наличию братьев и сестер у испытуемых в семье получили: 27% в 1-й группе, 31% во 2-й группе.

2. 53% в 1-й группе присущ низкий уровень эмпатии, в то время как 59% во 2 группе – высокий уровень эмпатии. Лицам с низким уровнем эмпатии свойственно то, что они сосредоточены только на себе, безразлично относятся к мыслям и чувствам других людей. Зачастую таким людям очень трудны контакты с детьми, а также со старшими. Таким образом, можно сделать вывод, что людям с низкой эмпатией свойственен страх перед установлением контакта с детьми, что сильно влияет на их желание иметь детей.

3. 84% из 1-й группы, с экстремальным (внешним) локусом контроля, 90% из 2-й группы, с интернальным локусом контроля. Лица с экстернальным локусом контроля склонны определять причину во внешних обстоятельствах и действиях других людей. Также таким людям свойственна привычка перекладывать ответственность на окружающих и обстоятельства. Данный тип локуса контроля приводит обычно к проблемам с принятием решений.

4. В структуре ценностных ориентаций в оценках как терминальных, так и инструментальных ценностей у 1-й группы, преобладают более высокие оценки тех ценностей, которые касаются самоутверждения собственной личности, а именно ценности свободы, твердой воли, смелости в отстаивании собственного мнения, уверенности в собственных силах, кроме того, высоко оценивается ценность материальных благ.

5. По шкале отрицание у 1-й группы, наблюдается высокая оценка механизма психологической защиты (33,38%). Возможно, этот показатель связан с отрицанием фрустрирующих обстоятельств, вызывающих тревогу, либо отрицание себя. Мы можем предположить, что женщины, использующие данный механизм защиты, отрицают аспект материнства как необходимость продолжения рода не признаются и тем более не принимают самой личностью, будучи очевидным для окружающих. Иными словами, деторождение необходимое на физиологическом уровне не воспринимается, тревожит и приводит к конфликту. Имеется в виду конфликт, возникающий при проявлении мотивов, противоречащих основным установкам личности, или информация, которая угрожает ее самосохранению, самоуважению или социальному престижу. Как показывают исследования, отрицание как механизм психологической защиты реализуется при конфликтах любого рода и характеризуется внешне отчетливым искажением восприятия действительности.

Список литературы

1. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы / В.С. Агеев. – М., 2018. – 130 с.

2. Анциферова Л.И. Психология формирования и развития личности / Л.И. Анциферова; под ред. Л.В. Куликова // Психология личности в трудах отечественных психологов: хрестоматия. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2019. – 464 с.
3. Денисова В.А. Материнство как социально-культурный феномен с позиции различных психологических направлений / В.А. Денисова // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. – 2012. – №2. – С. 115–118.
4. Махмутова Р.К. Психология материнства: теоретические аспекты изучения мотивации материнского поведения / Р.К. Махмутова // Вестник Удмуртского университета. – 2010. – №3–2. – С. 46–55.
5. Омарова П.О. Семья как институт социализации и воспитания / П.О. Омарова, З.З. Гасанова // Сибирский педагогический журнал. – 2018. – №4. – С. 173–186.
6. Рыбант И.В. Проблема становления и реализации женщины в образе матери на современном этапе развития западной культуры / И.В. Рыбант // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2010. – №4. – С. 170–175.
7. Савенышева С.С. Отношение к материнству у современных женщин / С.С. Савенышева // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. Серия: 12. – 2018. – №4. – С. 45–55.

Ханова Зоя Гаджиалиевна
д-р психол. наук, профессор
Симонова Дарья Игоревна
студентка

НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный
университет «Синергия»
г. Москва

DOI 10.31483/r-99142

ПОНЯТИЕ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ КАК ФЕНОМЕНА В НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Аннотация: рассматривается исследование феномена жизнестойкости в философской и психологической литературе. Содержится взгляд современных зарубежных и отечественных авторов на проблему жизнестойкости. Представлены ключевые компоненты жизнестойкости разных авторов.

Ключевые слова: жизнестойкость, направленность, стрессоустойчивость, развитие, самоанализ, самоопределение, саморегуляция, рефлексия.

Феномен жизнестойкости – весьма интересное явление в природе человеческой личности. Жизнестойкость обуславливает способность личности успешно преодолевать крайне неблагоприятные условия среды существования, демонстрируя при этом высокую устойчивость к травмирующим стрессовым факторам.

Данный феномен начал рассматриваться ещё в философских учениях античности, но тогда он именовался как устойчивость или стоическое отношение к жизни человека. Проблема преодоления различных невзгод была крайне актуальна в то время. Философы того времени, такие как Сенека, Зенон, Марк Аврелий и другие, которые относились к школе стоиков, размышляли на тему установки человека на то, что никакие существующие невзгоды не могут причинить вред, помимо его собственной воли. Они

подчеркивали важность индивидуального выбора человека, необходимость разумом, а не эмоциями отвечать на происходящие события.

В психологии это понятие появился благодаря Сьюзен Кобейн и Сальваторе Мадди. Введённый ими термин «hardiness» в переводе с английского обозначает «выносливость, крепкость». В дальнейшем в 2000 году наш отечественный ученый Д.А. Леонтьев предложил обозначать как «жизнестойкость». Жизнестойкость представляет собой систему убеждений, а также определённые навыки и установки, которые помогают человеку корректировать поведение при преодолении затруднительных ситуаций.

Главными показателями жизнестойкости будут являться человеческая направленность на ценность жизни, развитие стрессоустойчивости и воли, самоанализ и рефлексия, а также направленность на самостоятельный выбор собственного жизненного пути. Все это так же можно выразить в таких критериях как: самоопределение, самоанализ, саморегуляция, которые встречаются не только в философии, но и активно используются в психологической науке.

Существующий в настоящем ритм жизни вправе назваться стрессовым, по причине различных факторов, которые, несомненно, влияют на психологическое состояние личности. К таким факторам можно отнести как экономическую, политическую, экологическую обстановку, а также критическую ситуацию со всемирной пандемией и угрозой здоровью человечеству, влияющее на эмоциональный фон и внутреннюю составляющую человека. При таких факторах некоторые люди справляются более успешно и продуктивно, а другие впадают в депрессию, усугубляются психические заболевания, затрудняются формы взаимодействия со средой и прочее.

Понятие жизнестойкость в психологической науке до сих пор не приняла едино сформированного термина. В разное время разными исследователями были предложены некоторые понятия, которые они связывали с вопросами жизнестойкости личности. «Трансценденция» и «зрелость» С.Л. Рубинштейна, «Жизнеспособность» Б.Г. Ананьева и Г. Олпорта, «Жизнеспособность» Э. Фромма, «Упрямство духа» В. Франкла и многие другие. Все эти термины были схожи с феноменом жизнестойкости, но не были ему равнозначны, и по-разному отражали саму сущность [8].

Необходимо отметить, что изучением как феномена жизнестойкости стали заниматься сравнительно недавно. В XX веке в начале 80-х годов американскими психологами Сьюзен Кобейн и Сальватором Мадди в понятийный аппарат науки психологии вводится новый термин «жизнестойкость», что представляет собой определенную характеристику личности, являющейся ключом стрессоустойчивости. С. Мадди после введения этого термина начинает не только оперировать им, но и разрабатывает модель жизнестойкости [6]. Жизнестойкость в рамках его модели рассматривается как убеждения человека, которые позволяют ему оставаться активным и препятствуют негативным последствиям стресса. В самом конструкте жизнестойкости С. Мадди выделял как ключевые компоненты 3 составляющие (аттитюды) (Maddi):

1. Вовлеченность (commitment) – убежденность в том, что вовлеченность в происходящее на данный момент, активное участие в реальной действительности «даёт максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности». Такое развитое убеждение дает человеку способность получать удовольствие от собственной деятельности, иметь мотивацию на дальнейшие свершения, а также на реализацию себя, с чувством

собственной значимости и ценности. Отсутствие же такой убежденности привносит в жизнь личности, как бы ощущения себя «вне» жизни, отчуждение.

2. Контроль (control) – убеждение в том, что повлиять на результат происходящего в настоящий момент, а также на последствия происходящего, поможет избранная стратегии борьбы, не смотря на понимание того, что влияние не абсолютно и нет гарантии на успех, как таковой. «Человек с сильно развитым компонентом контроля ощущает, что сам выбирает собственную деятельность, свой путь». Противоположностью, то есть, отсутствием данного убеждения, будет являться неверие в собственные силы, беспомощность.

3. Принятие риска (challenge) – убежденность в том, что всё случается с личностью способствует его развитию и получению необходимого значимого опыта, за счёт знаний, извлекаемых из него. В этом убеждении негативный опыт так же ценен как позитивный, так как он дает необходимый жизненный урок. В случае отсутствие такого убеждения, происходит отказ личности в пользу своей безопасности от новых, незнакомых ему возможностей, неуверенность. «Человек, рассматривающий жизнь как способ приобретения опыта, готов действовать в отсутствие надёжных гарантий успеха, на свой страх и риск, считая стремление к простому комфорту и безопасности обедняющим жизнь личности» [4].

Компоненты жизнестойкости развиваются еще в раннем детстве, в дальнейшем и в подростковом возрасте, хотя их можно развивать и корректировать в течении дальнейшей жизни. Главную и решающую роль в формировании компонентов жизнестойкости играют детско-родительские отношения. Если разбирать данные компоненты, то на компонент вовлеченности главным образом влияет поддержка родителей собственного ребенка, одобрение и любовь в любых проявлениях. Компонент контроля будет развиваться если присутствует со стороны родителей поддержка стремлений ребенка выполнять новые для него задачи, которые граничат с пределом его возможностей. Тут принципиально важна поддержка и принятие детской инициативы. Принятие риска развивается за счет получения новых неоднородных впечатлений ребенком, а также, изменения среды, в которой находится ребенок. Все это могут привнести в жизнь родители, обеспечивающие в раннем детстве досуг своему ребёнку [3].

С. Мадди включает в свою модель жизнестойкости не только составные её компоненты, но основные 5 механизмов, которые оказывают своеобразное стабилизирующее влияние на снижение общей эффективности в деятельности человека, а также противодействуют развитию заболеваний.

1. Жизнестойкие убеждения – оценка изменений, происходящих в жизни как менее стрессовых на основе компонентов вовлеченности.

2. Создание мотивации к трансформационному совладанию, которое подразумевает под собой открытость всему новоприходящему в жизнь, а также активное действие в ситуациях стресса (использование жизнестойких копинг-стратегий).

3. Усиление иммунной реакции организма через психическую и физическую мобилизацию.

4. Усиление ответственности и заботы о собственном здоровье (жизнестойкие практики здоровья).

5. Поиск эффективной социальной поддержки, которая будет способствовать трансформационному совладанию, через развитие навыков общения.

Необходимо отметить, что Сальватор Мадди считал жизнестойкость не столько свойством присущей личности человека, сколько определенной установкой, которую при желании и осмыслении можно изменить для поддержания своего психологического, социального и физического здоровья.

В отечественной и зарубежной психологии существует достаточно большое количество взглядов на феномен жизнестойкости. Нужно отметить, что отечественные исследования жизнестойкости отличаются от зарубежных тем, что в них присутствует системность подхода с учётом связи ценности духовных аспектов присущей личности, ответственности, и внутренней мотивации.

В концепции Д.А. Леонтьева взгляд на термин «жизнестойкость» отражается как черта личности, характеризующаяся мерой преодоления предлагаемых существующих обстоятельств, и мерой преодоления себя самого в последующем. Он выделял следующие компоненты жизнестойкости: открытость личности к новому, а также убежденность человека в том, что он в состоянии справиться с ситуацией [5].

Иной взгляд имеет Л.А. Александрова, которая рассматривает жизнестойкость как интегральную способность личности, которая лежит в основе его адаптации. Она, в отличие от С. Мадди, выделяет иные компоненты жизнестойкости, такие как:

1. Ресурсы личности, которые при реализации обеспечиваются совладающими стратегиями.

2. Смысл, который предопределяет векторное направление жизнестойкости и соответственно жизнь человека в целом.

3. Гуманистическая этика, которая задает определенный критерий выбора смысла, пути достижения смысла и решения жизненных задач [1].

С.В. Книжникова в своих работах рассматривала жизнестойкость в тесной связи с профилактикой суицидального поведения. Она определяла её как интегральную характеристику личности, позволяющую оказывать противодействие негативным воздействиям среды, также эффективно справляться с жизненными затруднениями, позитивно преобразовывая их. В базовые компоненты жизнестойкости она выделяла оптимальную смысловую регуляцию, хорошо развитые волевые качества, адекватную самооценку личности, социальную компетентность высокого уровня и развитые коммуникативные умения и способности [2].

Подход М.А. Одинцовой к исследованию жизнестойкости весьма интересен тем, что она анализирует это понятие для того, чтобы объяснить другие психологические феномены. Изучая преодолевающее поведение, она выделяла два стиля: стиль «жертвы» или виктимный стиль, и стиль жизнестойкий, преодолевающий. Жизнестойкий стиль указывал на наличие высокой активности личности и направленность на поиск ресурсов, для преодоления трудных жизненных ситуаций, а также, позитивном взгляде на мир, адекватное мировоззрение и реальную оценку сложившейся ситуации [7].

В исследованиях зарубежных авторов жизнестойкость рассматривается по большей части как конструкт, который помогает в преодолении стресса, связан с адаптацией и дезадаптацией личности в обществе, а также с его психическим, физическим и социальным здоровьем.

Э. Лафрека рассматривал феномен жизнестойкости в рамках психологического анализа борьбы со стрессом. Неразрешенный стресс, как отмечает автор, может отражаться серьезным образом на здоровье человека, а именно на центральной нервной системе, сердечно-сосудистой системе и иммунной системе. Смягчающими факторами, оказывающими воздей-

стве на возникшее напряжение, считает: жизнестойкость (hardiness), адаптацию детства, ожидание стресса, окружающую среду, а также социальную поддержку [9].

И. Солкава, Ж. Сикора в своих исследованиях жизнестойкости установили, что высокие показатели уровня жизнестойкости и низкие показатели тревожности существенно снижают ответные физические реакции на стрессовые факторы, а также могут быть более эффективными чем применение личностью стратегий совладания и развития самоконтроля [10].

Исследование В. Флориана, М. Микулинчера, О. Таубмана было направлено на изучение компонентов жизнестойкости, и позволила им конкретизировать роль каждого из них. Они получили следующие результаты: вовлеченность как компонент увеличивает уровень умственного здоровья, снижает значимость представленной угрозы, уменьшает использование стратегий совладания сосредоточенные на эмоциях. Показатель уровня контроля положительно влияет на умственное здоровье, способствует переоценке личностью уровня угрозы события, побуждает к использованию стратегий совладания, которые направлены на решение трудностей и поиск поддержки.

Таким образом, вопрос о сущности феномена жизнестойкости нашел отклик в работах и исследованиях многих авторов. Интерес к этой теме в последнее время только нарастает, что объективно объясняется нынешними жизненными обстоятельствами. Жизнестойкость обуславливает способность личности успешно преодолевать крайне неблагоприятные условия среды существования, демонстрируя при этом высокую устойчивость к травмирующим стрессовым факторам. Данная проблема не полностью исследована, начиная с психофизиологических аспектов личности, заканчивая осмыслением человеческого существования.

Список литературы

1. Александрова Л.А. О составляющих жизнестойкости личности как основе её психологической безопасности в современном мире / Л.А. Александрова // Известия Таганрогского государственного радиотехнического университета. – 2005. – Т. 51, №7. – 83 с.
2. Книжников С.В. Структурно-функциональное описание жизнестойкости в аспекте суицидальной превенции / С.В. Книжников // Феноменология и профилактика девиантного поведения: материалы IV Всероссийской НПК (Краснодар, 28–29 октября 2010 г.). – 2010. – 70 с.
3. Леонтьев Д.А. Жизнестойкость как составляющая личностного потенциала / Д.А. Леонтьев, Е.И. Расказова // Личностный потенциал: структура и диагностика. – М.: Смысл, 2011. – С. 178.
4. Леонтьев Д.А. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Расказова. – М.: Смысл, 2006. – 5 с.
5. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011. – 162 с.
6. Никитина Е.В. Феномен жизнестойкости: концепция, современные взгляды и исследования / Е.В. Никитина // Психологические науки. Academy. – 2017. – No. 4 (19). – Pp. 100–103.
7. Одинцова М.А. Психология жизнестойкости / М.А. Одинцова. – М.: Флинта; Наука, 2015. – 130 с.
8. Ярошук И.В. Психология жизнестойкости: обзор теоретических концепций, эмпирических исследований и методик диагностики / И.В. Ярошук // Ученые записки СПбГИПСР. – 2020. – Выпуск 1, том 33. – 51 с.
9. LaGreca A.J. The Psycho-social factors in surviving stress. Special Issue: Survivorship: The other side of death and dying. Death studies, 1985, 9 (1), pp. 23–36.
10. Solcava I., Sykora J. Relation between psychological Hardiness and Physiological Response. Homeostasis in Health & Disease, 1995, 36 (1), pp. 25–34.

РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Абдурахманова Петимат Гайрибековна
магистрант

Арскиева Залия Абасовна
канд. пед. наук, старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»
г. Грозный, Чеченская Республика

DOI 10.31483/r-99220

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Аннотация: в статье говорится о проблеме развития учебной мотивации у подростков и об уровне подхода к изучению мотивационной сферы в психолого-педагогической науке. Рассматриваются особенности развития мотивации как основной составляющей в деятельности подростка. Дается определение специфики развития внутренней и внешней мотивации как составляющего учебного процесса.

Ключевые слова: мотивация, внутренняя мотивация, внешняя мотивация, личность, подросток.

Проблема формирования мотивационной сферы личности современного подростка становится особенно актуальной в психологической науке в настоящих условиях общественного развития. В психолого-педагогической науке рост личностного подхода вызвал глубокий интерес к мотивационной сфере личности, факторам, условиям и средствам ее формирования в учебном процессе. Проблема изучения мотивационной сферы личности подростка является наиболее востребованной, т.к. переоценка значимости многих ценностных ориентиров, переосмысление своего места в обществе, принятие на себя ответственности за результаты жизнедеятельности скрыты в мотивах личности у подростка и требуют не только познания, но и управления их формированием. Специфика изучения мотивационной сферы личности состоит в том, что, несмотря на повышение в последнее время интереса к мотивации поведения старших школьников среди психологов (К.А. Абульханова-Славская, Е.П. Ильин, В.Г. Леонтьев, А.К. Маркова В.Д. Шадриков и др.) до сих пор вопрос психологической природы данного феномена остается одним из дискуссионных, и требует глубокой теоретико-методологической проработки. Потребностно-мотивационная сфера личности была и остается предметом пристального внимания философов, начиная со времен древнегреческой философии и кончая современностью (Аристотель, И. Кант, Н.А. Бердяев, Р. Декарт, М. Монтень, Платон, Г. Риккер), эмпирической психологии (К. Бюлер, Э. Торндайк, Э. Шпрингер, З. Фрейд, К. Левин), истории отечественной

психологии (П.К. Анохин, П.П. Блонский, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, К.Н. Корнилов, П.Ф. Каптерев, В.С. Мерлин, И.И. Пирогов, И.А. Сикорский, А.А. Ухтомский), зарубежной психологии (А. Маслоу, Г. Оллпорт, К. Роджерс). Категория «мотивационная сфера личности» в отечественной и зарубежной психологии рассматривается в преобладающем большинстве в контексте личности [3].

Мотивация может быть определена как причина (или причины), которая заставляет человека действовать определенным образом. Феномен мотивации не ограничивается только людьми, он встречается в каждом живом организме. Причины не всегда могут быть одинаковыми между двумя людьми, действующими определенным образом, но почти каждое действие направлено определенной мотивацией. Мотивация может быть далее разделена на два разных типа. Внутренняя мотивация, внешняя мотивация оба вида мотивации в равной степени участвуют в повседневной жизни человека, и между ними существуют основные сходства и различия. Давайте сначала обсудим различия. Различия между внутренней мотивацией и внешней мотивацией. Акт мотивации внутренних факторов для выполнения определенных действий и поведения называется внутренней мотивацией. Нет ни давления, никакого-либо вознаграждения за действия, которые вы совершаете из-за внутренней мотивации [1]. Потребности или причины, которые приводят к внутренней мотивации: Автономия: необходимость полного контроля над собственной жизнью. Необходимость поддерживать общение или связь с другими. Что касается компетентной сферы – это необходимость быть лучшим и/или преуспевать [2].

Внутренние стимулы трудно понять. Поощрение внутренней мотивации может быть длительным процессом, требующим специального подхода. Внутренняя мотивация длится дольше и часто приводит к более высокому уровню успеха. Внешняя мотивация всякий раз, человек совершает, потому что на него влияют вечные факторы, такие как награды или наказания, такая форма мотивации называется внешней мотивацией [5].

Внешние стимулы могут быть использованы для мотивации всей группы, таким образом создавая лучшую учебную среду в классах. Внешняя мотивация часто возникает мгновенно, как только субъект понимает преимущества выполнения определенных действий. Внешняя мотивация может возникнуть только в течение ограниченного периода времени, и человек перестает выполнять действия после применения наказания или вознаграждения. Как внутренняя, так и внешняя мотивация имеют свои преимущества и недостатки. Нет точного определения, какая из них более выгодна, так как это во многом зависит от ситуации и мотивации людей. Применяемые методы различны, продолжительность времени, необходимая для каждого типа мотивации, отличается, как и результаты. Тем не менее, по сути, основная цель обоих видов мотивации остается неизменной. Конечной целью является мотивировать человека, чтобы достичь желаемого. В заключение оба типа мотивации необходимы для личности, стремящейся к достижению целей [4].

В ходе нашего исследования мы решили проследить динамику развития мотивационной сферы подростков. В исследовании принимали участие обучающиеся в количестве 50 человек. Методическим инструментарием исследования послужила методика Лукьяновой.

Данные по результатам изучения мотивов учебной деятельности подростков отражены в таблице 1.

Таблица 1

<i>Мотивы</i>	<i>Количество обучающихся</i>
Внешний мотив	5 чел.
Игровой мотив	3 чел.
Получение отметки	7 чел.
Позиционный мотив	11 чел.
Социальный мотив	9 чел.
Учебный мотив	15 чел.

Результаты диагностики показали, на каком уровне развития определенная мотивационная сфера, учитывая выраженность каждого вида мотивации среди подростков, подвергшихся диагностике, итак, по количеству людей с высоким уровнем выраженности выявлено: *мотивация к учебной деятельности* – 15 человек, и это составило 30%; высоким уровнем позитивного мотива обладают 11 человек; социальным мотивом обладают 9 человек, и это составило 18%; на следующем уровне по количеству людей на высокий показатель имеют 7 человек, мотивом которых является получение отметки, и это составило 14%; внешний мотив к достижению выражен у 5 обучающихся – 10%; у минимального количества детей, это 3 человека, наблюдается мотив к игровой деятельности, и это составило 6%.

Учитывая все аспекты развития мотивационной сферы, мы пришли к выводу, что уровень развития мотивации способствует достижению успеха.

Список литературы

1. Арскиева З.А. Сплоченности группы как фактор мотивации к обучению / З.А. Арскиева, Х.И. Арсанукаева // Наука. Исследования. Практика: сборник статей Международной научной конференции (Санкт-Петербург, октябрь 2020). – СПб.: ГНИИ «Нацразвитие», 2020.
2. Арскиева З.А. Педагогический оптимизм как фактор развития учебной мотивации / З.А. Арскиева // Казанский педагогический журнал. – 2017. – №4. – С. 56–58.
3. Алферова И.С. Особенности учебной мотивации младших подростков / И.С. Алферова // Новое слово в науке: перспективы развития. – 2014. – №1 (1). – С. 107–108.
4. Иванова А.В. Формирование мотивации достижения у подростков в условиях общеобразовательной школы / А.В. Иванова // Приоритетные научные направления: от теории к практике. – 2016. – №25–1. – С. 85–90.
5. Курбатова Л.Н. Приемы мотивации учебно-исследовательской деятельности подростков на уроках математики / Л.Н. Курбатова // Вестник Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина. Серия: Педагогика. – Елец, 2016. – С. 136–142.

Албакова Лэйла Османовна
магистрант

Арскиева Залия Абасовна
канд. пед. наук, старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»
г. Грозный, Чеченская Республика

DOI 10.31483/r-99177

ФАКТОРЫ И ПРИЧИНЫ РАЗВИТИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***Аннотация:** в статье рассказывается об особенностях проявления и возникновения тревожности у детей младшего школьного возраста. Описываются причины и способы поведения детей, тревожно настроенных в ходе учебного процесса. Утверждается, что способность распознать тревогу является одним из важных аспектов на пути преодоления тревоги на ранней стадии развития, благодаря чему любой педагог может оказать помощь по снятию тревоги и этим наладить процесс обучения ребенка.*

***Ключевые слова:** тревожные расстройства, генерализованное тревожное расстройство, социальная тревога.*

Тревожные расстройства являются одной из самых распространенных проблем, с которыми сталкиваются дети и подростки. Тревога может проявляться различными способами, потому что она основана на физиологическом отклике на реальную или предполагаемую угрозу в окружающей среде, реакции, которая максимизирует способность организма противостоять или избежать опасности – «сражаться или бежать». Важно отметить, что для многих людей с тревожными расстройствами, особенно с теми, кто не лечится или еще не принимает твердую и планомерную терапию, независимо от того, является ли угроза физически проявляемой или нет, практически не имеет значения для реакции на тревогу. Некоторые дети проявляют беспокойство, уклоняясь от ситуаций или объектов, вызывающих страхи, некоторые реагируют с подавляющей необходимостью вырваться из неудобной ситуации. Такое поведение, которое может быть неуправляемым, часто ошибочно воспринимается как гнев или оппозиция. Нормальная тревога и страхи отличаются от тревожных расстройств. При рассмотрении вопроса о том, есть ли у ребенка беспокойство, требующее поддержки, вы можете учесть следующее: мешает ли это ребенку функционировать и делать то, что можно ожидать на его стадии развития или с тем, что ему нравится, это соответствующий возрасту, становится все хуже, им нужно много времени, чтобы чувствовать себя лучше.

Есть ли другие вещи, например, изменение привычек, избегание определенных ситуаций, становление цепким или замкнутым. Если есть опасения по поводу беспокойства ребенка, семья должна обратиться за помощью к медицинскому работнику. Раннее вмешательство для беспокойства важно.

Типы тревожных расстройств, распространенных у детей, включают в себя:

– генерализованное тревожное расстройство – чрезмерное беспокойство обо всем и обо всем;

– социальная тревога – беспокойство в социальных ситуациях, часто из-за страха сделать что-то не так или быть осужденным, или раскритикованным другими;

– тревога разлуки – чрезмерная тревога по поводу разлуки с домом или человеком, у которого сильная эмоциональная привязанность, например, 13 родитель, опекун, брат или сестра;

– специфические фобии – сильный страх перед объектами или ситуациями, например, с собаками, ростом, кровью;

– паническое расстройство – периоды сильного страха, которые происходят внезапно или, когда нет признаков опасности.

Подробные информационные бюллетени и стратегии по оказанию помощи детям связаны с каждым конкретным заболеванием выше. Образование последствия тревоги дети не могут учиться, когда они сильно обеспокоены.

Высокий уровень тревоги может влиять на аспекты познания, которые имеют решающее значение для успешного обучения и производительности:

– обращая внимание на то, что должно быть изучено;

– эффективная обработка информации (например, организация или разработка на ней);

– извлечение информации и демонстрация навыков, которые ранее были изучены.

Неспособность распознать тревогу у детей может привести к тому, что дети и молодые люди с тревогой могут легко разочароваться, что приведет к гневу, истерикам или крахам. Ребенок, который является подрывным, оппозиционным или агрессивным, может реагировать на непризнанную тревогу. Опасения смущения, унижения или неудачи могут привести к тому, что вы будете избегать учебы в школе. Отставание в работе от многочисленных пропусков часто создает цикл страха перед неудачей, повышенной тревожности и избегания, что приводит к большему количеству пропусков.

Тревога у детей может быть выражена следующими признаками:

– невнимательность и беспокойство;

– трудности с концентрацией;

– чрезмерное отсутствие, отказ в школе, прогулы;

– разрушительное поведение;

– заикленность на проблеме, вызывающей беспокойство;

– затрудняюсь ответить на вопросы в классе;

– чрезмерно ищет уверенности;

– страх перед конкретными действиями;

– ошибки, рутинные изменения или новые ситуации вызывают бедствие;

– частые боли в животе или головные боли;

– перфекционизм;

– прокрастинация;

– необъяснимые головные боли, тошнота, боли в животе или даже рвота;

– избегать общения или групповой работы.

Работники сферы образования могут заметить признаки тревоги, наблюдая за изменениями в поведении ребенка или повторяющимся

поведением из списка выше. Службы образования и ухода обязаны позаботиться о том, чтобы устранить любые спусковые механизмы в школе, которые могут повлиять на психическое здоровье и благополучие детей.

Вот несколько советов, как распознать тревогу у детей в школе и как это может быть причиной. Когда ребенок корчится на своем месте и не обращает внимания, мы склонны думать о СДВГ, но причиной может быть также беспокойство. Когда дети волнуются в классе, им может быть трудно сосредоточиться на уроке и игнорировать обеспокоенные мысли, настигшие их мозг. Это может выглядеть как прогулы, но для детей, для которых школа является источником беспокойства, отказ от посещения школы также довольно распространен. Школьные отказы, как правило, выше после каникул или больничных дней, потому что детям труднее возвращаться через несколько дней. Ходить в школу также может быть проблемой для детей, которые испытывают трудности с разлучением со своими родителями. Некоторое количество разлуки – нормальное явление, но, когда дети не приспосабливаются к разлуке с течением времени, и их беспокойство затрудняет или даже делает невозможным посещение школы, это становится реальной проблемой. Дети с тревожной расставания могут также чувствовать необходимость использовать свои телефоны в течение дня, чтобы зарегистрироваться у родителей. Разыгрывание – это еще одна вещь, которую мы не можем ассоциировать с беспокойством. Но когда ученик навязчиво пинает стул ребенка перед собой или бросает истерику, когда расписание игнорируется или одноклассник не следует правилам, причиной может быть беспокойство. Точно так же дети, которые испытывают беспокойство, могут задавать много вопросов, в том числе повторяющихся, потому что они испытывают беспокойство и хотят успокоиться. Беспокойство также может сделать детей агрессивными. Когда дети чувствуют себя расстроенными или находящимися под угрозой и не знают, как справиться со своими чувствами, их реакция на борьбу или бегство, чтобы защитить себя, может наступить – и некоторые дети с большей вероятностью будут сражаться.

Но когда дети стремятся ответить на вопросы в классе, «они собираются чтобы нарушить зрительный контакт, они могут смотреть вниз, они могут начать что-то писать, хотя на самом деле они что-то не пишут. Они пытаются разорвать связь с учителем, чтобы избежать беспокойства». Если их вызывают, иногда дети так волнуются, что замирают. Возможно, они обращали внимание на урок и даже могли знать ответ, но, когда их вызвали, уровень их тревоги становился настолько повышенным, что они не могли ответить. Тревога может проявляться и в физических жалобах. Если у ученика возникают необъяснимые головные боли, тошнота, боли в животе или даже рвота, это может быть симптомом тревоги. То же самое можно сказать о сердцебиении, потных ладонях, напряженных мышцах и одышке. Когда ребенок начинает сомневаться в своих способностях в предмете, беспокойство может стать фактором, который мешает его обучению или демонстрации того, что он знает. Иногда это может быть ошибочно принято за нарушение обучения, когда на самом деле это просто беспокойство. Однако беспокойство может идти рука об руку с нарушениями обучения. Когда дети начинают замечать, что им что-то сложнее, чем другим, и что они отстают, они вполне могут испытывать беспокойство. Период до постановки диагноза может быть особенно стрессовым

для детей. Когда ученик не выполняет домашнее задание, это может быть из-за того, что она этого не делала, но также из-за того, что она беспокоится, что этого недостаточно. Точно так же беспокойство может привести к повторному угадыванию – взволнованный ребенок может стирать свою работу снова и снова, пока не появится дыра в бумаге – и тратить так много времени на то, что никогда не закончится. Мы склонны думать о перфекционизме как о хорошей вещи, но когда дети чрезмерно самокритичны, это может саботировать даже то, в чем они стараются изо всех сил, например, школьную работу. Вы также можете заметить, что некоторые взволнованные дети начнут беспокоиться о тестах намного раньше, чем их одноклассники, и могут начать бояться определенных заданий, предметов или даже самой школы. Некоторые дети избегают или даже отказываются участвовать в вещах, которые вызывают у них беспокойство. Это включает в себя очевидные триггеры беспокойства, такие как проведение презентаций, а также такие вещи, как занятия в тренажерном зале, еда в кафетерии и выполнение групповой работы. Когда дети начинают пропускать вещи, их учителям и сверстникам может показаться, что они не заинтересованы или не достигают успеха, но может быть и обратное. Иногда дети избегают вещей, потому что они боятся ошибиться или быть осужденными. Е.Е. Малкова отмечает, что, когда дети испытывают беспокойство в социальных ситуациях, иногда им гораздо легче показать, что они знают, когда учителя занимаются с ними один на один, вне группы. Чувство тревоги – это вполне нормальная реакция, когда вы переживаете волнующие, стрессовые или новые ситуации. Однако у учеников, испытывающих тревогу в школе, потенциально может быть более серьезное тревожное расстройство, требующее лечения. Беспокойство становится проблемой, когда оно начинает сдерживать от возможностей, таких как участие во внеклассных мероприятиях или социальных мероприятиях. Это означает, что каждый четвертый подросток борется с тревогой, которая негативно влияет на их повседневную жизнь. Три формы ученического беспокойства.

Эти три ветви студенческого беспокойства могут быть вызваны любым количеством факторов и обычно являются признаком более глубокого тревожного расстройства. Существует шесть основных типов тревожных расстройств. К ним относятся генерализованное тревожное расстройство, паническое расстройство, обсессивно-компульсивное расстройство, фобия, посттравматическое стрессовое расстройство и социальное тревожное расстройство. Поскольку беспокойство учеников обычно связано с одним из основных расстройств, учителям и школам важно иметь четкое представление о тревоге и о том, как она работает, чтобы обеспечить эффективную поддержку и ресурсы для учеников, испытывающих трудности. Самый эффективный способ помочь учащимся, имеющим дело с тревогой, – это знать, как ее устранить. Часто тревога у детей остается незамеченной, и их непредсказуемое поведение, такое как пропущенный урок, можно считать ленивым или безответственным. Если учителя подготовлены и могут выявить признаки того, что у ученика может быть беспокойство, тогда они могут создать безопасную среду, в которой ученик может обратиться за помощью и необходимыми ресурсами.

Список литературы

1. Арскиева З.А. Взаимосвязь тревожности и успешности в обучении детей младшего школьного возраста / З.А. Арскиева // Информация как двигатель научного прогресса: сборник статей Международной научно-практической конференции. – 2016. – С. 118–125.
2. Ибрагимова Э.С. Предупреждение тревожности младших школьников в условиях дагестанских школ / Э.С. Ибрагимова // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2011. – №2 (15). – С. 61–64.
3. Маленкова Н.Л. Педагог учит младших школьников справляться с агрессивностью и тревогой / Н.Л. Маленкова // Народное образование. – 2011. – №8 (1411). – С. 253–260.
4. Микляева А.Н. Исследование особенностей проявления тревожности у младших школьников / А.Н. Микляева // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. – 2013. – №7 (85). – С. 207–211.
5. Пиркина Г.Р. Особенности проявления школьной тревожности младших школьников / Г.Р. Пиркина // Сборник статей Международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 207–208.

Вершинина Татьяна Станиславовна

канд. филол. наук, доцент

Галицина Галина Сергеевна

студентка

ФГБОУ ВО «Уральский государственный
медицинский университет» Минздрава России
г. Екатеринбург, Свердловская область

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

***Аннотация:** в статье обсуждаются вопросы психологической готовности детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями к обучению в школе. Приводятся результаты исследования, проведенного в подготовительной группе дошкольной образовательной организации среди детей с нарушениями речи. Описаны закономерности обусловленности психологической готовности к школе с видом речевого нарушения. Предлагаются рекомендации по работе с детьми в домашних условиях, наиболее доступные родителям; также ставится проблема своевременной диагностики готовности к школе и необходимости разработки комплексных подходов психолого-педагогической работы с детьми в дошкольных образовательных организациях.*

***Ключевые слова:** психологическая готовность к школе, речевое нарушение, методы диагностики, уровень психосоциальной зрелости, способность к произвольному поведению, психоречевое развитие.*

Как правило, родители считают, что подготовка к школе сводится к обучению ребенка чтению, письму и счету. К сожалению, данные навыки, как показывает практика обучения не только в начальной школе, но и позднее, не гарантируют успешности ребенка в процессе освоения образовательных программ в школе. Обучение в школе может затрудняться и другими факторами, такими как адаптация к школе, мотивация к

обучению и т. д. Также учителя начальной школы сталкиваются и с другими трудностями обучения, в коррекции которых педагогические методы не работают, – например, трудности с письменной речью, чтением, счетом.

Одна из самых актуальных проблем в современном образовании – проблема психологической готовности к школе. Психологическая готовность будущего первоклассника к школе позволяет создать оптимальные условия для успешного обучения в начальной школе, а также является обязательным пунктом при усвоении Федерального государственного стандарта начального общего образования (далее – ФГОС НОО).

Ребенок, поступая в 1-й класс, сталкивается с рядом трудностей: переход к иной, новой для него, социальной ситуации, в которой меняется содержание отношений с окружающими, встраивание в обязательную, общественно значимую деятельность, личностное развитие и появление самопознания и т. д. – все это представляет собой переломный и стрессовый момент в жизни дошкольника. Чем лучше дошкольник психологически подготовлен к этому этапу в своей жизни, тем комфортнее будет его эмоциональное состояние во время учебы.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (далее – ФГОС ДО), направленному на обеспечение преемственности дошкольного образования с начальным общим образованием, регулируемым ФГОС НОО, у детей к концу дошкольного периода должна быть сформирована самостоятельность, ребенок должен положительно относиться к окружающему миру и окружающим людям, а также к самому себе, в конфликтах он должен уметь договариваться и разрешать их, уметь подчиняться принятым в обществе правилам и нормам. У дошкольника должно быть развито воображение, речь, моторика, владение информацией о себе и об окружающем мире [5]. При успешном формировании всех перечисленных и других качеств и правильном развитии психических процессов дошкольника будет проложен путь к формированию предпосылок к учебной деятельности.

Исследования Е.Е. Кравцова, М.В. Попова, Л.А. Венгер, В.Р. Цылев, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина [2] дают основания утверждать, что здоровье играет ведущую роль в развитии высших психических функций ребенка и в развитии уровня его речи. В дошкольный период ребенок активно усваивает все стороны родного языка, а овладение речью оказывает влияние на перестройку его психики и деятельности. Так, И.А. Зимняя описывает социальные, интеллектуальные и личностные функции языка, которые выступают и как средство социального развития человека, и как фактор развития когнитивных функций, и как основа нравственного воспитания ребенка [1]. В связи с чем нарушения речи у дошкольников вызывают особую тревогу как педагогов дошкольных образовательных организаций (далее – ДОО), так и, в первую очередь, родителей, поскольку могут стать в определенном смысле препятствием в усвоении таких структурных компонентов деятельности, как действия и операции с изучаемым объектом, речевые действия, входящих в состав учебно-познавательной деятельности и игровой.

Речевые нарушения являются распространенной проблемой у детей и имеют множество видов. Рассмотрим три из них, выделяемые в

соответствии с психолого-педагогической классификацией (по распределению групп в специализированной ДОО): фонетическое недоразвитие речи (ФНР) – при сохранном слухе дефекты в анатомии артикуляционных органов и фонематического восприятия или связано с плохими условиями для развития речи [4]; фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР) – проблемы в восприятии звуков и фонем у детей с сохранным интеллектом и биологическим слухом [4]; общее недоразвитие речи (ОНР) – нарушение всех сторон речи системного характера (ОНР первой степени – полное отсутствие речи; ОНР второй степени – наличие в речи ребенка малого количества общеупотребительных слов, которые могут произноситься не совсем правильно; ОНР третьей степени – задержка грамматической и фонетической речевой составляющей; ОНР четвертой степени – есть наличие лишь некоторых сложностей и ошибок в речи [3]).

Фонетическое нарушение речи приводит к затруднениям в чтении и возникновению грубых ошибок в письме (пропускаются буквы, замена на другие). Фонетико-фонематическое нарушение речи приводит к специфическим ошибкам, не связанным с применением правил орфографии: например, замена или добавление различных букв и слогов, непонимание в раздельном и слитном написании, слияние букв в слоги, а слогов в слова. Проблемы детей с общим недоразвитием речи являются неразвитый анализ и синтез фонем и звуков, которые часто либо заменяются мягкими на твердые/звонкие на глухие, либо пропускаются, а также проявляется неточностями в словах и предложениях, в их согласовании друг с другом.

Для выявления степени влияния речевого нарушения на психологическую готовность ребенка к школе было проведено исследование детей с нарушением речи подготовительной группы ДОО.

Всего в исследовании, проводившемся в рамках программы работы логопеда ДОО, принимали участие 60 детей с диагнозами ФНР – 20 человек, ФФНР – 20 человек и ОНР 3-й степени – 20 человек. Исследование проводилось в несколько этапов в щадящем режиме в максимальной комфортной для детей форме. Для исследования был подобран комплекс методик изучения психологической зрелости детей, поступающих в первый класс: Оценка психосоциальной зрелости по тестовой беседе (тестовая беседа, предложенная С.А. Банковым); Мышление и речь; Имитация написанного текста (вариант задания из теста «Школьной зрелости» А. Керна и И. Ирасека); Умозаключения (Э. Замбацявичене, Л. Чупров и др.).

На первом этапе была проведена тестовая беседа, по результатам которой высокий результат показали 33,3% детей, средний – 56,6%, низкий результат показали 10% детей. В среднем по результатам данного этапа можно говорить о преобладании высокого и среднего уровня психологической зрелости детей подготовительной группы.

На втором этапе дети были обследованы на способность к произвольному поведению с помощью методики «Имитация написанного текста». Высокие результаты показали 46,67% детей, средние – 23,33%, низкие – 30% детей. Довольно большое число детей продемонстрировали способность к волевому усилию при выполнении не очень интересной работы и готовность выполнять задания по образцу присутствует у небольшого количества ребят, большинство же имеют с этим проблемы.

Методики, направленные на выявление понимания множественности предметов, грамматических конструкций и их правильного исполь-

Развитие психолого-педагогического сопровождения в современном образовании

зования в соответствии с ситуацией, а также уровня развития словесно-логического мышления по показателю логическое действие «умозаключение» применялись а третьем и четвертом этапах. На третьем диагностировался уровень мышления и речи (Мышление и речь): хорошее владение грамматическими конструкциями показали 53,33% детей, средний уровень – 26,67%, 20% детей не справились с заданием. На четвертом этапе по методике «Умозаключения» 50% детей показали высокие результаты, 26,67% – средние, 23,33% детей – низкие, выявили проблемы у части детей.

По результатам статистической обработки, для которой использовался дисперсионный анализ, была выявлена связь между речевыми нарушениями и психологической готовностью к школе ($R=0,685711$, $p < 0,05$). Наличие связи показала и процедура множественных сравнений (табл. 1).

Таблица 1

Множественные сравнения ($p < 0,05$)

Методика	{1} 24,000	{2} 5,0000	{3} 2,8000	{4} 5,8500	{5} 37,350
Оценка психосоциальной зрелости по тестовой беседе		0,000000	0,000000	0,000000	0,00
Имитация написанного текста	0,00		0,039764	0,001558	0,00
Мышление и речь	0,00	0,039764		0,001426	0,00
Умозаключения	0,00	0,001558	0,001426		0,00
Итог	0,00	0,000000	0,000000	0,000000	

Дошкольники с ФНР имеют высокие показатели, дети с ФФНР показали средние результаты, а малыши с общим недоразвитием речи – низкие, что объясняется тяжестью нарушения: при ФНР нарушается только звуковое (фонемное) оформление высказываний, при ФФНР наблюдаются речевые расстройства из-за дефектов восприятия и произношения фонем, а при ОНР страдают все компоненты речевой системы, включая и моторику, и мышление, и взаимодействие с окружающими людьми (рис. 1).

Исследование показало, что у большинства детей есть пробелы в том или ином компоненте психологической готовности к школе, и, чтобы устранить их, необходим комплекс психолого-педагогических мер, причем коррекция должна проводиться не только в условиях ДОО, также родители должны активно участвовать в подготовке ребенка к школе. Следует подчеркнуть, что исключительно педагогические методы здесь не могут дать высоких результатов коррекции. В первую очередь следует сказать, что подготовку к школе необходимо начинать еще в раннем возрасте – и не как целенаправленную подготовку к школе, а как всестороннее развитие ребенка, в том числе подготовка к письму, речевое воспитание, воспитание умственной активности, способности к саморегуляции и управлению своим поведением и т. д.

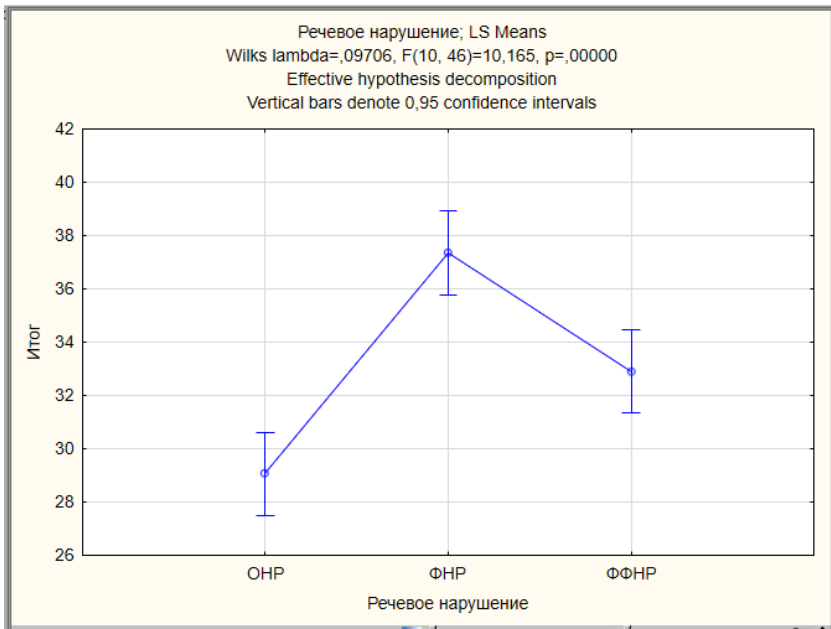


Рис. 1. Итоговые результаты оценки по 4 методикам

Подбор коррекционных методов должен строиться на основе индивидуального подбора для каждого ребенка в соответствии с его психологическими, задания следует подбирать с учетом возраста и дефицитов ребенка, по мере изменения ситуации, окружения ребенка и возникающих сложностей план работы с каждым ребенком должен подвергаться изменению на основе анализа причин возникающих сложностей в процессе коррекции.

Для эффективной коррекции должны быть предусмотрены разнообразные формы работы с детьми в ДОО и дома – двигательные, вербальные, дидактические. Родители должны рассказывать ребенку об окружающем мире, заниматься с ним развитием мелкой моторики (раскрашивать, вырезать, делать аппликации), чтением по ролям, пересказыванием текстов, а также обращать внимание дошкольника на то, что его окружает. Систематическая работа над устранением проблем в психо-речевом развитии позволит повысить уровень психологической готовности ребенка к обучению к школе и устранить пробелы в мышлении, логике, моторике и общении.

Подводя итоги, можно высказать несколько утверждений, во-первых, о том, что психологическая готовность к школе – это комплексная характеристика ребенка, включающая осознанное желание ребенка учиться и наличие у него определенной системы знаний и умений, но что наиболее значимо – сформированный уровень физиологического, социального и психического развития. Важное место в подготовке к школе занимает диагностика готовности к школьному обучению, поскольку она позволяет

выявить пробелы в развитии и является отправной точкой индивидуальных образовательных маршрутов для каждого дошкольника. И в-третьих, используя результаты той или иной методики, важно проводить своевременную комплексную коррекцию, что позволит повысить уровень психологической готовности ребенка к школе.

Список литературы

1. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку (На материале русского языка как иностранного) [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: Русский язык, 1989. – 219 с.
2. Коцацкая Т.А. Особенности социально-психологической готовности к школе у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Т.А. Коцацкая, О.В. Боденюва // Социальные науки. – 2019. – №1. – С. 366–372 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36833768> (дата обращения: 22.01.2020).
3. Прищепова И. Речевое развитие младших школьников с общим недоразвитием речи / И. Прищепова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mybook.ru/author/irinaprishepova/rechevoe-razvitie-mladshih-shkolnikov-s-obshim-ned/> (дата обращения: 17.01.2020).
4. Ткаченко Т.А. Коррекция фонетических нарушений у детей. Подготовительный этап: пособие для логопеда / Т.А. Ткаченко. – М.: Владос, 2014. – 98 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст] (утв. Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. №1155) / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М., 2013.

Грязнов Сергей Александрович

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

ВЛИЯНИЕ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ НА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

***Аннотация:** обучение в учебных заведениях может вызвать или усугубить проблемы с психоэмоциональным состоянием у молодых людей, но исследования в этой области раньше были сосредоточены в первую очередь на окружающей среде учебного заведения, выявляя такие факторы стресса, как студенческие общежития. Сегодня появился новый фактор стресса – онлайн-обучение. В статье рассмотрены преимущества и недостатки онлайн-обучения в контексте психоэмоционального здоровья студентов.*

***Ключевые слова:** онлайн-обучение, студенческая среда, стресс, психическое здоровье, формирование личности, коммуникация, психоэмоциональное состояние, невербальное поведение.*

Психическое здоровье студенческой молодежи напрямую связано с эмоциональной безопасностью образовательной среды, которая в последнее время приобретает новые очертания. Внедрение в практику образования онлайн-обучения, инновационных компьютерных технологий не может не оказывать влияния на психоэмоциональное состояние студентов.

Эмоционально безопасная образовательная среда должна обеспечить максимизацию положительных эмоций и минимизировать отрицательные. Длительные негативные эмоции опасны тем, что они меняют физиологию организма, что может иметь отсроченное воздействие. Страхи молодого человека могут превратиться в психосоматические расстройства уже зрелого взрослого индивидуума. Все это делает проблему оптимизации психоэмоциональных состояний студентов крайне актуальной.

Учебное заведение является местом обучения, но также и центром социальной жизни, предлагая молодым людям возможность общаться со своими сверстниками, что для них является способом выражения себя. Без регулярного социального взаимодействия молодые люди чувствуют себя немотивированными и одинокими.

Помимо отсутствия социального взаимодействия, структура онлайн-занятий способна негативно повлиять и другими способами:

- могут появиться трудности с концентрацией внимания, когда нет возможности оставаться сосредоточенным, находясь дома;
- для некоторых молодых людей общение с другими людьми по видеосвязи может вызывать дискомфорт;
- онлайн-студенты чаще сталкиваются с трудностями в получении дополнительной поддержки, необходимой им для успешного прохождения материала [1].

Проведение значительного количества времени в сети Интернет может утомить как студентов, так и их преподавателей – это воздействие уже получило название «усталость от Zoom». Одна из причин, по которой день, полный видеоконтактов, сильно утомляет мозг, заключается в том, что ему приходится обрабатывать информацию не так, как он привык. Когда мы общаемся лично, наш мозг обрабатывает ряд невербальных сигналов. Эти подсказки включают:

- тон голоса;
- выражения лица;
- зрительный контакт;
- язык тела.

Если сложно или невозможно уловить эти сигналы, наш мозг должен работать активнее, чтобы интерпретировать информацию, которую он получает. Само по себе это может вызвать дополнительную умственную усталость. Когда это сочетается с постоянным самоконтролем от того, что вы находитесь в кадре перед другими, уровень стресса начинает расти [2].

Дело в том, что количество зрительных контактов, которое мы наблюдаем в видеочатах, а также размер лиц на экранах – неестественны. На обычной лекции студенты по-разному смотрят на преподавателя, делают заметки, имеют возможность отвлечься. Но во время работы в Zoom все смотрят на всех одновременно. К слушателю невербально относятся как к говорящему, поэтому, даже если вы ни разу не заговорили при обсуждении, все равно все смотрят на вас. Социальная тревожность публичных выступлений – одна из самых больших фобий, в том числе среди молодежи. Кроме того, когда чье-то лицо так близко к нашему в реальной жизни, наш мозг интерпретирует это как напряженную ситуацию, поэтому весь период видеосвязи он находится в гипервозбужденном состоянии.

Большинство видеоплатформ показывают, как вы выглядите во время чата. В реальном мире это было бы похоже на то, как если бы вы разговаривали с людьми, принимали решения, давали обратную связь, получали обратную связь – при этом видя себя в зеркале. Когда вы видите свое отражение, вы более критически относитесь к себе. Многие из нас видят себя в видеочатах много часов каждый день, что влечет за собой негативные эмоциональные последствия, увеличивая самокритику.

Наконец, видеочаты ограничивают мобильность. Во время видеоконференцсвязи у большинства камер есть фиксированное поле зрения, – это означает, что человек должен оставаться в одном и том же месте – движение ограничено неестественным способом, в тоже время известно, что, когда люди перемещаются, их когнитивные способности улучшаются.

Жесты также означают разные вещи в контексте видеозанятий. Взгляд в сторону во время личной встречи означает совсем иное, чем взгляд в сторону человека в сетке видеочата, который посмотрел, к примеру, на домашнего питомца, вошедшего в зону видеоурока.

Существует еще один важный аспект, который хотелось бы затронуть в рамках данной статьи. Некоторым из студентов может быть особенно неудобно (и создает дополнительную стрессовую ситуацию) держать свои камеры включенными во время занятий. Речь идет о молодых людях из неблагополучных семей. В этом случае видеосвязь позволяет сокурсникам и преподавателям становиться невольными свидетелями подробностей частной жизни, и молодые люди могут не захотеть, чтобы другие видели их домашнюю среду.

Несмотря на то, что онлайн-классы могут негативно повлиять на психическое здоровье студентов, все же они имеют и положительные преимущества. Некоторым студентам пребывание дома в кругу семьи, особенно во время пандемии COVID-19, может дать чувство безопасности. Для таких студентов их дом является безопасной учебной средой, в которой они чувствуют себя более продуктивными [3].

Кроме того, хотя учебное заведение – это место, где молодые люди могут общаться и заводить знакомства, не все социальные взаимодействия являются положительными. Для некоторых студентов виртуальное обучение помогает избавиться от депрессии и беспокойства, вызванных страхом стать жертвой издевательств и постоянного давления со стороны сверстников.

Дистанционное обучение также может дать возможность развить навыки саморегуляции – способности управлять прогрессом в достижении целей – быстрее и раньше, чем в обычной традиционной учебной среде. В онлайн-среде студенты учатся более эффективно саморегулироваться, и этот навык будут помогать им на протяжении всей жизни.

Помочь молодым людям справиться со стрессом от виртуальных учебных занятий могут некоторые стратегии.

Во-первых, необходимо создать выделенное рабочее пространство. Дом полон отвлекающих факторов, поэтому рабочее пространство необходимо, чтобы сосредоточиться и чувствовать себя продуктивным.

Во-вторых, воспитывать здоровые привычки. Студенческая молодежь не отличаются здоровым сном и диетическим питанием, а онлайн-занятия нарушают распорядок дня и приема пищи еще сильнее. Поэтому в этот

период как никогда важно соблюдать здоровые привычки – полноценный ночной сон, сбалансированная диета и регулярные физические упражнения могут помочь поднять настроение и положительно повлиять на психическое благополучие.

Адекватно оценить долгосрочные влечение онлайн-обучения на психоэмоциональное состояние студентов еще только предстоит. Как в перспективе это может сказаться на психическом состоянии и социальных навыках молодых людей сейчас прогнозировать сложно. Можно предположить, что онлайн-обучение будет препятствовать полному удовлетворению социальных, творческих и познавательных потребностей молодежи различных возрастных групп, а также отрицательно скажется на формировании у них коммуникативных навыков.

Сегодня препятствия на пути к психологическому благополучию студентов, обучающихся онлайн, остаются недостаточно изученными, поэтому существует явная потребность в дальнейших эмпирических исследованиях, которые могут помочь обеспечить создание условий для онлайн-обучения, комфортного для психологического состояния и не нарушающего процесс овладения социальными навыками.

Список литературы

1. Базаева А.А. Влияние дистанционного обучения на психоэмоциональное состояние учащихся / А.А. Базаева, Е.Е. Андреева // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. – 2020. – Т. 2, №4. – С. 8–17 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://journal.asu.ru/vfp/article/view/8937> (дата обращения: 16.07.2021).

2. Vignesh Ramachandran Stanford researchers identify four causes for ‘Zoom fatigue’ and their simple fixes [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://news.stanford.edu/2021/02/23/four-causes-zoom-fatigue-solutions/> (дата обращения: 16.07.2021).

3. Емельянова Л.В. Влияние дистанционного обучения на психологическое состояние студентов в период пандемии COVID-19 / Л.В. Емельянова, Ш.Н. Шакиров, Д.А. Толмачев [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44472682> (дата обращения: 16.07.2021).

Для заметок

Научное издание

**ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ, ОБЩЕСТВО:
ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ**

Сборник материалов
Всероссийской научно-практической конференции
(Чебоксары, 30 июля 2021 г.)

Главный редактор *Ж.В. Мурзина*
Компьютерная верстка *Л.С. Миронова*

Подписано в печать 19.08.2021 г.

Дата выхода издания в свет 27.08.2021 г.

Формат 60×84/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.

Гарнитура Times. Усл. печ. л. 16,9725. Заказ К-864. 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