

**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**  
**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования**  
**«Томский государственный педагогический университет»**  
**(ТГПУ)**

## **НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ**

**Материалы II Международной**  
**научно-практической конференции**  
**«Ценностные основания современного образования:**  
**новые концепты, результаты и практики»**

*г. Томск, 18–22 апреля 2022 г.*

Томск – 2022

ББК 74.48; 74.66; 63.3; 80.9; 83.3  
Н 34

**Н 34 Наука и образование : материалы II Международной научно-практической конференции «Ценностные основания современного образования: новые концепты, результаты и практики» (г. Томск, 18–22 апреля 2022 г.) / науч. ред. Е. А. Полева [и др.] ; ФГБОУ ВО Томский государственный педагогический университет. – Томск : ТГПУ, 2022. – 185 с.**

**ISBN 978-5-89428-966-3**

Сборник включает статьи ученых, аспирантов, магистрантов по разным вопросам современного образования и педагогической науки. Актуальность и широкий охват тем позволили представить научные исследования по проблемам практик развития человеческого потенциала, современного педагогического образования, инновационных образовательных практик, вопросов формирования безопасной среды в образовании и социокультурного пространства детства. Результаты исследований представляют интерес для ученых и педагогов-практиков.

ББК 74.48; 74.66; 63.3; 80.9; 83.3

#### **Научные редакторы:**

Полева Е. А., канд. филол. наук, проректор по научной работе ТГПУ

Семенова Н. А., канд. пед. наук, директор Института развития педагогического образования ТГПУ

Нерадовская О. Р., канд. пед. наук, зам. директора Института развития педагогического образования ТГПУ

Дроздецкая И. А., канд. пед. наук, директор Института детства и артпедагогики ТГПУ

Ефремова-Шершукова Н. А., канд. ист. наук, и.о. зав. кафедрой педагогики и психологии образования ТГПУ

Куровская Л. В., канд. биол. наук, руководитель Парка инновационных образовательных практик ТГПУ

**ISBN 978-5-89428-966-3**

© Авторы статей, 2022

© ФГБОУ ВО «ТГПУ», 2022

© Оформление: Издательство ТГПУ, 2022

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ. ПРАКТИКИ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА В ОБЩЕМ, ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ И ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ</b> .....	7
<i>Волчкова И. В., Смышляева Л. Г.</i> Развитие человеческого потенциала в системе высшего образования: приоритеты и механизмы .....	7
<b>ЧАСТЬ 1. ВЛИЯНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК НА РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b> .....	11
<i>Баканова С. И., Ликонова Ю. К.</i> Взаимодействие педагогического коллектива дошкольной образовательной организации с учреждениями среднего профессионального и высшего профессионального образования в создании условий для непрерывного совершенствования профессиональных компетенций специалиста дошкольного профиля .....	11
<i>Валиева Р. З., Магсумов Т. А., Комарова Е. Е.</i> Актуальные задачи и решения в цифровой трансформации высшего образования и «цифровая зрелость» вузов .....	15
<i>Метлина А. Е.</i> Организация образовательного процесса с применением технологии модульного обучения .....	19
<i>Олейникова Е. В., Новопольцева В. Г.</i> Реализация модели системы оценки качества дошкольного уровня образования с учетом социальной ситуации региона в условиях реализации ФГОС ДО .....	22
<i>Сазанова Е. А., Козлова О. И.</i> Особенности преподавания экономических дисциплин в условиях дистанционного обучения .....	26
<i>Сайбединов А. Г., Кузнецова Л. В., Герасименко Т. Б.</i> Этапы разработки и внедрения концепции эмоционального образования .....	32
<i>Семенова Н. А.</i> Исследовательская и проектная деятельность обучающихся как пространство инновационной работы педагогов .....	37
<i>Султанова В. И., Жуматаева Ж. А.</i> Система высшего образования в Казахстане, современные тренды .....	41
<i>Томова Т. А., Фатюшина О. А., Фатюшина А. М.</i> Исследовательская и проектная деятельность при изучении медико-биологических дисциплин .....	44
<b>ЧАСТЬ 2. ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО ДЕТСТВА. ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ БЕЗОПАСНОЙ СРЕДЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ</b> .....	47

<i>Бармин С. Ф.</i> Критериально-диагностический инструментарий изучения уровня сформированности эстетических ориентаций подростков .....	47
<i>Варавина Н. В.</i> Развитие связной речи подростков с интеллектуальными нарушениями в рамках предпрофильной подготовки .....	52
<i>Горшкова Е. В.</i> Проблемы теории развития танцевального творчества дошкольников: возможности решения .....	56
<i>Еникеева А. А., Яннурова Д. А.</i> Психологически безопасная среда в дошкольной образовательной организации в условиях полилингвального образования .....	62
<i>Зеленикин А. Ю.</i> Школьный университет как модель получения довузовского образования учащихся образовательных организаций в Ульяновском государственном педагогическом университете имени И. Н. Ульянова .....	65
<i>Зеленикин А. Ю., Шубович М. М.</i> Условия эффективной социализации подростков в процессе довузовского образования .....	69
<i>Калашникова Я. Ю.</i> Из опыта работы коммерческого центра развития детей: актуальные проблемы семей, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями дошкольного и младшего школьного возраста. Возможные пути их решения .....	73
<i>Круглыхина М. В.</i> Профилактика радикализма в общеобразовательной школе .....	78
<i>Мамедова Э. Г.</i> Развитие коммуникативных навыков младших школьников во внеурочной деятельности .....	84
<i>Обухова Т. С., Гояева Д. Э., Овсянникова Т. М., Рытикова А. М., Павлова А. А., Джисоева Ц. Г., Кокоев Т. И., Николаева А. Ю.</i> Особенности фонематического восприятия и продукции речи обучающихся с билингвизмом .....	89
<i>Трубникова Я. Е., Шабалина Л. Ю.</i> Сенсорное развитие детей раннего возраста .....	94
<i>Хаматгалиева И. А., Гаврилова Д. С.</i> Социокультурное пространство при ознакомлении детей дошкольного возраста с животным миром через декоративно-прикладное искусство .....	98
<i>Шоманбаева А. О., Ешенкулова Д. Б., Манабаева С. Е.</i> К вопросу изучения профессиональных кризисов у преподавателей .....	101
<i>Яковлева Д. О.</i> Особенности психозащитного поведения интеллектуально одаренных обучающихся .....	105

<b>ЧАСТЬ 3. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ: ОРИЕНТИРЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ .....</b>	<b>110</b>
<i>Абишева А. М., Алиев Р. А.</i>	
Лексический подход в обучении иностранному языку .....	110
<i>Байтуреева К. А., Ефремова-Шершукова Н. А.</i>	
О внедрении полиязычного образования в Республике Казахстан .....	113
<i>Волкова А. В.</i>	
Формирование грамматического строя речи у обучающихся с особыми образовательными потребностями на основе авторского комплекса упражнений с использованием технологии «Деформированный текст» .....	117
<i>Егорова Г. И, Асямолова К. С.</i>	
Формирование глобальных компетенций как условие устойчивого развития образовательной организации .....	123
<i>Елезов М. А.</i>	
Без срока давности: итоги работы томских поисковиков в 2021 г. ....	129
<i>Еремеева Н. О.</i>	
Повышение уровня учебной мотивации на уроках информатики и ИКТ .....	132
<i>Катаев К. С., Катаев С. Г.</i>	
О возможности использования компетентностной модели специалиста при создании системы мониторинга образовательного процесса .....	137
<i>Каракулова О. В.</i>	
Дефициты и трудности в профессиональной деятельности начинающих педагогов-психологов .....	142
<i>Копытов А. Д., Черепанова Т. Б.</i>	
Вызовы времени и ориентиры развития педагога в профессиональной деятельности .....	147
<i>Кортаева Е. В., Исмаилова Д. В.</i>	
Аксиологический ракурс цифрового обучения будущих педагогов .....	151
<i>Леонтьев Э. П.</i>	
Развитие профессионального мастерства монгольских учителей русского языка .....	155
<i>Нерадовская О. Р.</i>	
Непрерывное образование как жизненная стратегия (опыт педагогического исследования) .....	159
<i>Петрова Т. А.</i>	
Формирование ценностно-смысловых доминант в экономическом образовании .....	164
<i>Семенова Н. А.</i>	
Вовлечение студентов педагогического вуза в исследовательскую работу экспериментальных площадок .....	168

<i>Мощенко Д. П.</i> Значение и возможности технологии «исследовательских проб» в начальной школе .....	173
<i>Червонный М. А., Власова А. А.</i> Результаты исследования конвергенции образования в школах и их учёт при подготовке педагогов .....	176
<i>Шварева О. В.</i> Применение цифровых инструментов при конструировании педагогических дисциплин .....	181

# **Введение.**

## **ПРАКТИКИ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА В ОБЩЕМ, ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ И ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ**

УДК 308  
ГРНТИ 04.21.61

### **РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРИОРИТЕТЫ И МЕХАНИЗМЫ**

DEVELOPMENT OF HUMAN POTENTIAL IN THE SYSTEM  
OF HIGHER EDUCATION: PRIORITIES AND MECHANISMS

*И. В. Волчкова, Л. Г. Смышляева*

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* человеческий потенциал, высшее образование, метакомпетентность, профессиональная социализация, интеллектуальное развитие, STEAM-образование, сетевое взаимодействие, образовательные пространства, непрерывное образование.

*Key words:* human potential, higher education, meta-competence, professional socialization, intellectual development, STEAM education, networking, educational spaces, continuous education.

*Аннотация.* Рассматриваются отдельные аспекты развития человеческого потенциала в системе высшего образования. Показаны приоритеты развития человеческого потенциала, такие как развитие метакомпетенций, интеллектуальное развитие, содействие профессиональной социализации обучающихся, развитие личности посредством практик волонтерства, добровольчества, патриотизма. В качестве механизмов развития человеческого потенциала в системе высшего образования обозначены новые подходы к образовательному процессу, система непрерывного повышения квалификации, новые образовательные пространства, новые подходы к формированию финансовых приоритетов университета и др.

На современном этапе развития общества высшее образование переживает преобразования, являющиеся частью общественных трансформаций, в том числе в аспекте изменения института человеческого потенциала. При этом концепция развития человеческого потенциала приобретает особую актуальность, играя важную роль в становлении современной парадигмы высшего образования.

Управление развитием человеческого потенциала становится важной задачей современного общества. Это можно проследить по содержанию основополагающих документов стратегического развития Российской Федерации. Так, например, в основных направлениях деятельности Правительства РФ на период до 2024 г., направленных на реализацию положений Указа Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 г.», акцентируется внимание на необходимости сосредоточения

усилий на «создании благоприятной среды для развития человеческого капитала, где важным условием является развитие системы образования с учетом изменяющихся объективных и субъективных потребностей» [1].

Не претендуя на исчерпывающий перечень, в рамках настоящей статьи рассмотрим ключевые приоритеты развития человеческого потенциала в системе высшего образования (рис. 1). Тезисно раскроем некоторые из них.



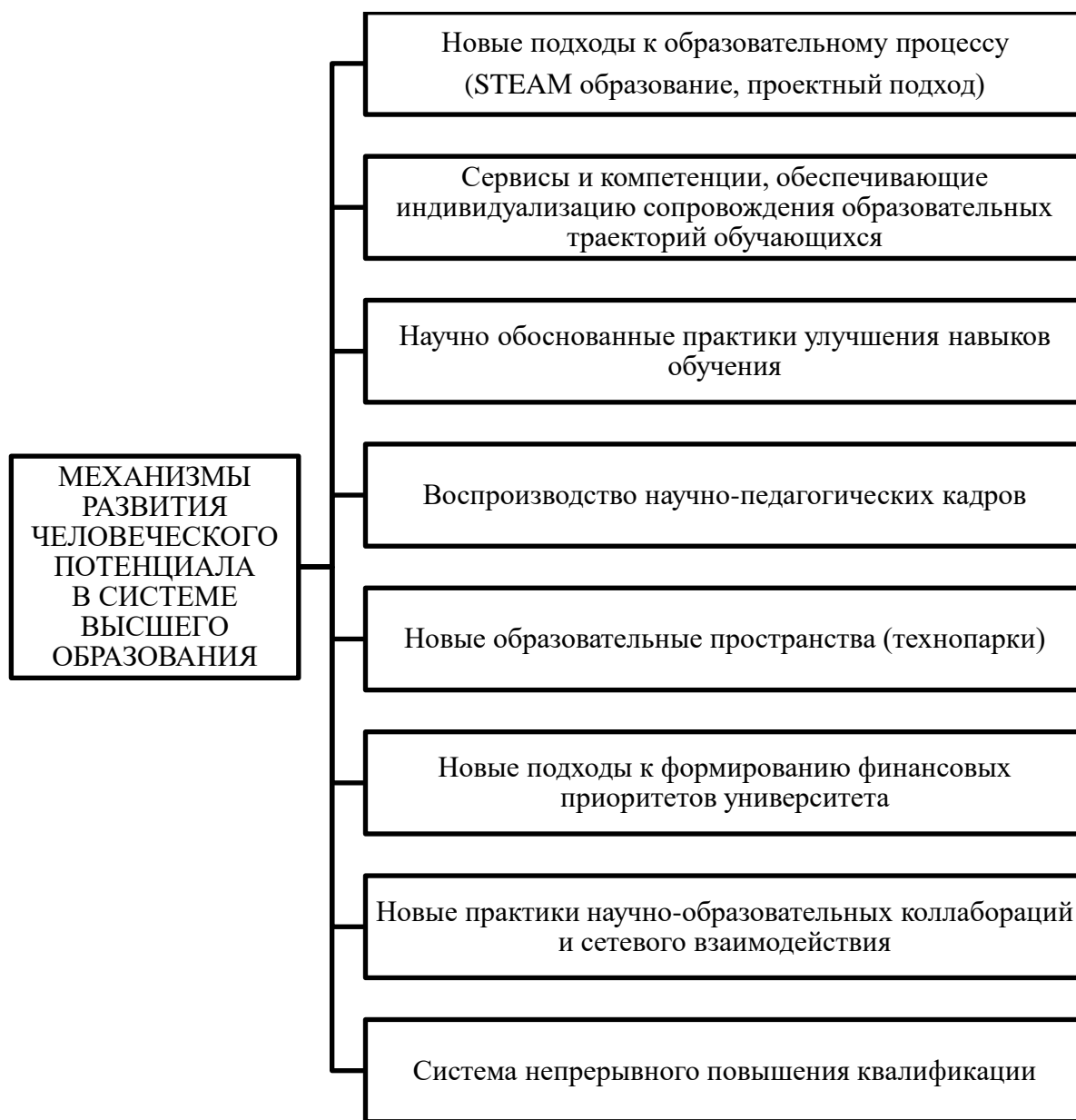
Рис. 1. Приоритеты развития человеческого потенциала в системе высшего образования

Тенденции развития рынка труда последних лет дают основание полагать, что развитие метакомпетенций приобретает контекст важной долгосрочной цели высшего образования. Согласно исследованиям [2], метакомпетенции представляют собой совокупность универсальных компетенций, так называемых мягких навыков, столь значимых для обеспечения возможности повышения эффективности профессиональной деятельности. Именно поэтому система высшего образования, как никакая иная, призвана решать задачу формирования у обучающихся метакомпетенций, позволяющих выпускникам профессионально развиваться на протяжении всей жизни, формировать индивидуальные стратегии карьерного развития. Метапознание важно еще и тем, что оно связано с функциональной и информационной грамотностью, неотъемлемыми элементами интеллекта индивида в современную эпоху.

Помимо необходимости развития метакомпетенций, затронем проблему интеллектуального развития обучающихся, поскольку современная социально-экономическая ситуация больше, чем когда-либо, требует от людей формирования критического



типа мышления, отвечающего за умение анализировать информацию, аргументированно и логично рассуждать, принимать обоснованные решения. Именно эти навыки входят в первую десятку навыков, требующихся в настоящее время работодателю [3].



**Рис. 2.** Механизмы развития человеческого потенциала в системе высшего образования

Осмысливая приоритеты развития человеческого потенциала в системе высшего образования, отметим также, что неоспоримо важной является профессиональная социализация, позволяющая включаться в максимально широкий спектр профессиональных контекстов. Профессиональная социализация предполагает погружение в профессиональную среду; обретение профессиональной идентичности; усвоение ценностей, моделей поведения и отношений, необходимых для выполнения своей профессиональной роли, оказывая тем самым значимое влияние на развитие человеческого потенциала.

Переходя к рассмотрению механизмов развития человеческого потенциала в системе высшего образования, отметим следующее. Под воздействием быстро меняющейся глобальной экономики и типов работников, которые ей требуются; развития

процессов инклюзивности, цифровизации, панрегионализации, система высшего образования претерпевает существенные изменения. Все это вызывает острую потребность высших учебных заведений адаптировать среду обучения для подготовки к будущим реалиям.

Анализ стратегических документов развития российских университетов, в том числе разработанных в рамках программы «Приоритет 2030», позволил сформировать далеко не исчерпывающий перечень механизмов, направленных на развитие человеческого потенциала в системе высшего образования (см. рис. 2). Разработка и внедрение новых подходов к образовательному процессу, новых практик научно-образовательных коллабораций и сетевого взаимодействия, новых подходов к формированию финансовых приоритетов университета все чаще фигурируют в повестке работы ведущих университетов страны.

Так, например, обеспечение быстрого приобретения новых знаний, развитие навыков и мышления для обучения на протяжении всей жизни с помощью новых подходов к образовательному процессу сегодня, как никогда, приобретают особую актуальность и имеют важное значение для адаптации в постоянно трансформирующейся среде.

Важным механизмом развития человеческого потенциала выступает и формирование системы непрерывного повышения квалификации. Несмотря на общественную значимость высшего образования, включая подготовку кадров высшей квалификации, сегодня необходимо создать пространство для продолжения обучения на протяжении всей жизни. Кроме того, архиважно воспитать привычку непрерывного обучения и повышения квалификации у бакалавров и магистрантов – качественно новых носителей человеческого капитала современного общества.

### **Литература**

1. Основные направления деятельности Правительства Российской Федерации на период до 2024 г. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/554168464> (дата обращения: 12.04.2022).
2. Heckman, J. J. Hard evidence on soft skills / J. J. Heckman, Kauts T. // Labour Economics. – 2012. – Vol. 19, Is. 4. – P. 451–464.
3. Global Challenge Insight Report «The Future of Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution» // World Economic Forum. – 2016. – 167 p.

**Часть 1.**

**ВЛИЯНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК  
НА РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

УДК 373.24  
ГРНТИ 14.27.37

**ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА  
ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ  
С УЧРЕЖДЕНИЯМИ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
И ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
В СОЗДАНИИ УСЛОВИЙ  
ДЛЯ НЕПРЕРЫВНОГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ  
СПЕЦИАЛИСТА ДОШКОЛЬНОГО ПРОФИЛЯ**

INTERACTION OF THE PEDAGOGICAL STAFF OF THE PRESCHOOL EDUCATIONAL  
INSTITUTION WITH THE INSTITUTIONS OF SECONDARY VOCATIONAL  
EDUCATION AND HIGHER EDUCATION IN THE ENVIRONMENT USING  
THE PROFESSIONAL COMPETENCIES OF PRESCHOOL SPECIALISTS

*С. И. Баканова, Ю. К. Ликонова*

*МБДОУ детский сад № 229, г. Ульяновск, Россия*

Научный руководитель:  
доц., канд. пед наук, проф. кафедры дошкольного, начального образования  
и методик преподавания общеобразовательных дисциплин  
УлГПУ им. И. Н. Ульянова  
Н. Ю. Майданкина

*Ключевые слова:* дошкольная организация, профессиональные компетенции, специалист дошкольного профиля, взаимодействие, инновационная деятельность, стажировочная площадка.

*Key words:* preschool organization, professional competencies, preschool specialist, interaction, innovation, internship.

*Аннотация.* Рассматриваются подходы к совершенствованию профессиональных компетенций педагогов дошкольного профиля на основе взаимодействия инновационной дошкольной образовательной организации с учреждениями среднего профессионального и высшего профессионального образования.

Проблема повышения готовности педагога к высококвалифицированной профессиональной деятельности, отвечающей потребностям современного общества, является одной из кадровых проблем эффективного и развивающего обучения и воспитания детей в организациях дошкольного образования [1]. Важнейшим преобразованием в системе дошкольного образования является реализация Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС ДО), который предъявляет высокие требования к уровню профессиональной компетентности участников образовательных отношений, ориентирует педагогическое сообщество на реализацию дополнительных профессиональных программ, построенных на психолого-педагогических основаниях, деятельностном и практико-ориентированном подходах.

Концепция создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров определяет потребность в разработке и реализации эффективных подходов в непрерывном совершенствовании профессиональных компетенций, в том числе и на базе образовательной организации как субъекта общей системы образования [2].

С традиционной моделью обучения педагога на курсах повышения квалификации хорошо знаком каждый педагогический работник. Но сегодня востребована не только «вертикальная», но и «горизонтальная» модель обучения педагога, как «обучение внутри, между собой». Особенность последней заключается в применении практико-ориентированного и деятельностного подходов к обучению с применением инновационного опыта практиков. В рамках «горизонтальной» модели обучения педагога известны такие формы обучения, как методические объединения, научно-практические конференции, творческие лаборатории, опытно-экспериментальные площадки, ярмарки педагогических идей, стажировочные площадки и др.

Наш опыт показывает, что в системе повышения квалификации одним из эффективных подходов в совершенствовании профессиональных компетенций педагога дошкольного профиля является организация взаимодействия и сотрудничества педагогического коллектива дошкольной образовательной организации (ДОО) с учреждениями среднего профессионального (СПО) и высшего профессионального образования (ВПО). Взаимодействие мы рассматриваем как объективную и универсальную форму движения и развития, определяющую существование и структурную организацию любой материальной системы, взаимную обусловленность общественных явлений и субъект научно-методической деятельности в общей системе развития профессионального мастерства, в том числе и совершенствование профессиональных умений в процессе сотрудничества педагогов дошкольного профиля с образовательными учреждениями разных уровней.

Считаем, что продвижению модели «горизонтального» обучения педагога способствуют педагогические коллективы ДОО, функционирующие в инновационном режиме, реализующие принцип открытости к взаимодействию с учреждениями разного уровня образования, в том числе с образовательными учреждениями СПО и ВПО с целью совершенствования профессиональных умений.

Наш опыт показывает, что эффективной формой внедрения деятельностного и практико-ориентированного подходов при продвижении горизонтальной модели обучения педагога на базе ДОО, функционирующей в инновационном режиме, является деятельность стажировочной площадки. Взаимодействие педагогического коллектива ДОО, функционирующей в режиме стажировочной площадки, с учреждениями СПО и ВПО осуществляется при создании следующих условий:

1. *Актуальность проблемы инновационной деятельности педагогического коллектива ДОО, ее востребованность в образовательном пространстве.*

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», приказом «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам», ФГОС СПО для преподавания дисциплин профессионального учебного цикла программ среднего профессионального образования обязательно обучение по дополнительным профессиональным программам – программам повышения квалификации, в том числе в форме стажировки в профильных организациях не реже одного раза в три года. Стажировка педагогических работников должна проводиться в учреждениях по профилю получаемой обучающимися квалификации. В связи с этим в 2019 г. мы заключили договор с администрацией Ульяновского педагогического колледжа о сотрудничестве и организации курсов повышения квалификации в форме стажировки для преподавателей дошкольного отделения по проблеме раннего воспитания детей. Трехдневная стажировка по теме «Организация работы службы педагогической поддержки раннего семейного воспитания в условиях ДОО» позволила педагогам овладеть передовым опытом организации образовательной и воспитательной работы, ознакомиться с современными формами и методами учебно-воспитательной работы, изучить инновационные педагогические технологии работы с детьми раннего возраста и семьями, воспитывающими детей до 2 лет.

*2. Ориентация на использование практико-ориентированного и деятельностного подходов в деятельности по повышению квалификации педагогов.*

С целью профессионального роста и совершенствования профессиональных компетенций руководство ДОО сотрудничает с Ульяновским государственным педагогическим университетом им. И. Н. Ульянова и Ульяновским педагогическим колледжем, организуя практические занятия по программам повышения квалификации (выездные практические занятия, занятия в онлайн-режиме, презентация кейса педагога и т. п.). Регулярно воспитатели и заместители заведующего по учебно-воспитательной работе транслируют инновационный опыт работы в формате «равный – равному» и организуют обучающие семинары, мастер-классы по различным направлениям работы ДОО («Организация дополнительного образования в ДОО», «Работа с детьми раннего возраста», «Медиапространство в формировании основ социальной культуры дошкольников» и др.) [1].

Так, в 2020 г. в рамках инновационной деятельности ДОО нами была разработана и реализована дополнительная образовательная программа (программа повышения квалификации) в форме стажировки по теме «Формирование основ социальной культуры дошкольников на основе конструирования медиапространства и внедрения робототехники в ДОО» в объеме 18 ч.

*3. Участие и организация конкурсного движения педагогов дошкольного профиля.*

Наш коллектив участвовал в областной Программе развития инновационных процессов с проблемой обеспечения педагогической поддержки раннего семейного воспитания и разработал подходы к организации в ДОО службы педагогической поддержки семей, воспитывающих детей раннего возраста, не посещающих детский сад, и обосновал их в парциальной образовательной программе «Малыш».

В 2017 г. наша программа «Малыш» приняла участие в открытом публичном конкурсе среди дошкольных образовательных организаций субъектов Российской Федерации на лучшую модель, обеспечивающую доступность дошкольного образования для всех детей, в номинации «Содружество детского сада и семьи – инновационный проект». Организатором конкурса выступил Липецкий государственный педагогический университет.

По итогам конкурса парциальная программа «Малыш» получила наивысшую оценку членов экспертной комиссии и была признана победителем. По результатам конкурса наше учреждение завоевало право организации стажировочной площадки в рамках программы повышения квалификации для управленческих команд системы дошкольного образования. По завершении трехдневной стажировки удостоверения о прохождении курсов повышения квалификации в объеме 72 ч получили 54 слушателя города Ульяновска, Ульяновской области и Пермского края.

4. *Опора в практической деятельности на опыт профессионалов, педагогов дошкольного профиля.*

В Ульяновской области формируется институт профессиональных объединений педагогов дошкольной сферы. Формами профессиональных объединений выступают рабочие группы, творческие лаборатории, коллективы инновационных ДОО, ассоциация педагогических коллективов Ульяновской области. Очень важно приглашать к этой творческой работе широкий круг профессионалов – преподавателей вузов, учреждений СПО, успешных педагогов образовательных учреждений дошкольного профиля. Участие профессорско-преподавательского состава университета и опытных практикующих руководителей и воспитателей в реализации дополнительных профессиональных образовательных программ способствует решению главной задачи – повышению качества дошкольного образования.

В заключение необходимо отметить, что наш опыт по организации взаимодействия педагогического коллектива ДОО с учреждениями СПО и ВПО в создании условий для непрерывного совершенствования профессиональных компетенций специалиста дошкольного профиля позволяет реализовывать дополнительные профессиональные программы, направленные на удовлетворение образовательных потребностей, запросов работников системы дошкольного образования и совершенствование профессиональных компетенций воспитателей.

### **Литература**

1. Майданкина, Н. Ю. Формирование основ социальной культуры дошкольников ресурсами медиапространства в условиях цифровизации дошкольного образования / Н. Ю. Майданкина, С. И. Баканова, Ю. К. Ликонова ; под ред. Н. Ю. Майданкиной. – Ульяновск : Издатель Качалин Александр Васильевич, 2021. – 158 с.
2. Распоряжение Минпросвещения России от 06.08.2020 № Р-76 «Об утверждении Концепции создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров». – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_401683/d475d8e9529575f14d90efa1693c832978ec77ca/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_401683/d475d8e9529575f14d90efa1693c832978ec77ca/) (дата обращения: 10.04.2022).

## **АКТУАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ И РЕШЕНИЯ В ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И «ЦИФРОВАЯ ЗРЕЛОСТЬ» ВУЗОВ**

**CURRENT TASKS AND SOLUTIONS IN THE DIGITAL TRANSFORMATION  
OF HIGHER EDUCATION AND "DIGITAL MATURITY" OF UNIVERSITIES**

*Р. З. Валиева, Т. А. Магсумов, Е. Е. Комарова*

*ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет»,  
г. Набережные Челны, Россия*

*Ключевые слова:* цифровые технологии, цифровая трансформация, образовательный процесс, цифровая педагогика, смешанное обучение, гибридное обучение.

*Key words:* digital technologies, digital transformation, educational process, digital pedagogy, blended learning, hybrid learning.

*Аннотация.* Освоение новых цифровых сервисов и инструментов и выстраивание занятий с новой цифровой педагогикой являются сегодня актуальной проблемой для преподавателей высших учебных заведений. Цифровая трансформация – процесс, который качественно меняет жизнь педагога и требует от него профессиональных знаний и умений в области информационно-коммуникационных технологий.

Анализ актуальных задач в цифровой трансформации высшего образования выявил решающую роль синхронизации целевых установок на всех уровнях управления. Необходимость комплексной поддержки этих изменений, в том числе посредством оперативного консалтинга, с помощью стандартов, рекомендаций, шаблонов и алгоритмов, консультативной помощи по реализации проектов, обусловлена риском рассинхронизации целевых установок по трансформации высшего образования.

В Указе Президента «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» «обеспечение ускоренного внедрения цифровых технологий в экономике и социальной сфере» является одной из стратегических задач развития страны. В свою очередь, среди обозначенных задач Национального проекта «Цифровая экономика в РФ» отмечены: «преобразование приоритетных отраслей экономики и социальной сферы, включая образование, посредством внедрения цифровых технологий и платформенных решений»; «создание современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней» [1].

С опорой на основные тезисы «Стратегии цифровой трансформации науки и высшего образования» (далее – Стратегия), разработанной Министерством науки и высшего образования, образовательные учреждения внедряют собственные планы по цифровизации образовательного процесса исходя из критериев «паспорта цифровой зрелости», в который включены развитость инфраструктуры вуза в целом, качество электронных сервисов и уровень цифровой компетентности преподавателей [2].

В Стратегии понятие «цифровая трансформация» представлено как «комплексное преобразование деятельности участников отрасли и органов исполнительной власти Российской Федерации, связанное с переходом к новым бизнес-моделям, каналам

коммуникаций, а также процессам и культуре, которые базируются на новых подходах к управлению данными с использованием цифровых технологий» [2]. Так, С. Граек и Б. Райниц дают следующее определение понятия «цифровая трансформация (Dx)»: «...серия глубоких и скоординированных сдвигов в культуре, кадрах и технологиях, которые позволяют создавать новые образовательные и операционные модели и трансформируют операции, стратегические направления и ценностные предложения учреждения» [3]. Возникающие проблемы в дистанционном режиме обучения, такие как неуместное применение технологий и их избытие, дискредитация тестов как формы оценивания образовательных результатов, систем прокторинга, отсутствие систем мотивации обучающихся и каналов взаимодействия, говорят о том, что необходима и «новая» цифровая педагогика.

Сегодня многие вузы предлагают своим преподавателям организационные, информационные и образовательные ресурсы, а также инструментарии в целях обеспечения необходимого качества учебного процесса. Среди 319 опрошенных преподавателей разных вузов в интерактивном опроснике Mentimeter выявлено, что до пандемии 16 % педагогов использовали электронные книги и журналы, 15 % – электронные библиотечные системы образовательного учреждения и другие поисковые системы. С переходом на дистанционное обучение доля преподавателей, использующих электронные книги и журналы, незначительно сократилась в пользу учебных курсов и проведения занятий в режиме Zoom, BBB (Big Blue Button), Adobe Connect, трансляций через серверы потокового вещания (Youtube, Skype), свободные программы с открытым исходным кодом Open Broadcaster Software (Twitch) и др. Во взаимоотношениях со студентами многие отметили преобладание новых качеств: открытость, обратную связь и заинтересованность.

Результаты опроса Удмуртского государственного университета в интегрированной информационно-аналитической системе, в которой приняли участие 169 работников вуза, показали большой процент (80 %) преподавателей, использующих дистанционные образовательные технологии в своей профессиональной деятельности в настоящее время. Так, 60 % участников осваивали цифровые технологии «на ходу», 78 % как средство коммуникации указали электронную почту, 81 % отметили приобретение нового полезного опыта, но с необходимостью (47 %) оказания технической помощи или консультаций по использованию компьютерной техники, 85 % преподавателей оказывали консультационную помощь через электронную почту, социальные сети и «мессенджеры», при этом многие опрошиваемые отметили значительное увеличение рабочего времени [4]. Это дает основание говорить о пересмотре и оптимизации используемых преподавателями наборов учебно-методических, информационных материалов, инструментов и сервисов в пользу новых цифровых инструментов и информационных источников.

Эффективным инструментом организации образовательного процесса в высшем учебном заведении является педагогическое проектирование – предварительная работа по моделированию, проектированию и конструированию учебных модулей. В условиях цифровизации сегодня используются такие формы организации образования, как смешанное, дистанционное и гибридное обучение. При имеющихся недостатках таких форматов обучения выделим аксиоматическое положение участников онлайн-общения, отсутствие эмоциональной составляющей обратной связи, мониторинга и невозможность оценки практических умений обучающихся в творческих, технических дисциплинах.



В аналитическом отчете Horizon Report, фиксирующем тренды в образовательных технологиях с наибольшим потенциалом для трансформации сферы образования в настоящем и будущем, выделены макротенденции, определяющие контекст в развитии преподавания в высшей школе. Среди обсуждаемых тенденций анализируется влияние шести новых технологий и практик преподавания и обучения – это платформы адаптивного обучения, образовательные приложения, аналитика для успеха студентов AI/Machine Learning, повышение уровня учебного проектирования, инженерного обучения и UX-дизайна в педагогике, открытые образовательные ресурсы и технологии XR (AR/VR/MR/тактильность) [5].

В 2020 г. для сервисов онлайн-образования в России карантин стал толчком для стремительного роста сегмента «Образование», который в мае 2020 г. был выше на 54 %, чем во второй половине марта того же года. Университеты и крупные образовательные платформы явились основными игроками в этой быстрорастущей отрасли. Сегодня открываются широкие возможности для реализации стартапов и компактных проектов с гибкой структурой, способной изменяться или обновляться по запросу рынка. Крупные EdTech-платформы трансформируются в полноценные образовательные экосистемы. Из аналитических материалов информационного ресурса Сбербанка видно, что спектр предложений на российском рынке довольно широк, и эта ниша занята большими платформами. Крупные «игроки» в лице компаний и платформ могут позволить себе сложную техническую составляющую и сильный контент-маркетинг, где отдельные команды разрабатывают программное обеспечение, видео- и аудиопродакшен, маркетинговые и бренд-коммуникации. Кроме того, они создают коллаборации с университетами, к примеру Coursera и Высшей школой экономики, и предлагают потребителям уникальные возможности, например получение полноценных дипломов [6].

По прогнозам экспертов исследовательской компании Smart Ranking, рынок онлайн-образования в России будет сдвигаться в сторону смешанных форматов, в том числе развития образовательных сообществ, персонализации образования и оказания помощи по выстраиванию образовательных, профессиональных траекторий и менторства. Смешанное обучение, включающее контактные занятия с обучающимися, дистанционные и онлайн-коммуникации преподавателя и обучающихся, а также самостоятельная работа позволяют применить разнообразный инструментарий в образовательном процессе. Обучение студентов частично в стенах вуза и в онлайн-режиме смешивает гибридную (модель ротации) и прорывную зоны (гибкая модель, модель на выбор и расширенная виртуальная модель).

Рассмотрим различные уровни обучения в смешанном формате. На уровне учебного плана в онлайн-обучение могут выводиться только некоторые составляющие образовательной программы (например, дисциплины). В рамках определенной учебной дисциплины выводятся некоторые разделы или этапы работы, в свою очередь, в рамках дисциплины возможно применение различного соотношения онлайн-обучения и обучения в реальном режиме при реализации отдельных этапов изучения темы. В рамках отдельного занятия возможно чередование «живого» общения и онлайн-работы обучающихся; на уровне технологии обучения – в очном и онлайн-форматах. Здесь нет четкой привязанности к логике организации учебных занятий. Результатом использования такой модели обучения становится: уменьшение аудиторной нагрузки; разгрузка труда педагогов; оптимизация прохождения учебного плана по времени; формирование навыков самообразования и образования в течение всей жизни; развитие у обучающихся цифровых компетенций общего характера и индивидуализация темпов освоения

учебного материала. При индивидуальном подходе модель смешанного обучения позволяет преподавателю организовать учебный процесс в соответствии с индивидуальным учебным планом обучающихся с ограниченными возможностями здоровья или часто болеющими, одаренными или высокомотивированными студентами, обучающимися по нескольким образовательным программам, а также совмещающими работу и учебу или часто отсутствующими спортсменами и иностранными студентами.

Особенностью данной формы обучения мы можем назвать и то, что каждый обучающийся может самостоятельно выбирать набор дисциплин, которые он будет изучать дистанционно. Все дидактические этапы освоения темы или раздела могут выводиться в онлайн для всей группы обучающихся (курса или потока). Онлайн-обучение и электронные образовательные ресурсы здесь становятся дополнением к основному очному взаимодействию участников образовательного процесса.

Освоение учебного курса может быть организовано как онлайн-лаборатория. В ходе учебного процесса, который осуществляется дистанционно, возможно проведение определенного количества компактных очных мероприятий – консультаций или сессий. С учетом различных образовательных потребностей студентов при изучении дисциплин также есть возможность, путем выделения автономных подгрупп, проведения занятий как в традиционной, так и дистанционной форме.

Таким образом, развитие цифровизации в системе образования приводит к изменению организации образовательного процесса и трансформации содержания образования, выраженной в процессах взаимодействия, организации и социализации. Во избежание искусственного «приклеивания» цифровой трансформации ко всему педагогическому процессу требуется поиск подходов и механизмов, раскрывающих доступные возможности цифровой среды.

## **Литература**

1. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года : Указ Президента РФ от 21.07.2020 № 474. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_357927/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_357927/) (дата обращения: 02.04.2022).
2. Минобрнауки РФ. Стратегия цифровой трансформации науки и высшего образования, [утв. Минобрнауки РФ 14.07.2021]. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_390417/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_390417/) (дата обращения: 17.04.2022).
3. Grajek, S. Getting Ready for Digital Transformation: Change Your Culture, Workforce, and Technology / S. Grajek, B. Reinitz // EDUCAUSE Review. – 2019. – № 7 (July 8, 2019). – URL: <https://er.educause.edu/articles/2019/7/getting-ready-for-digital-transformation-change-your-culture-workforce-and-technology> (дата обращения: 02.04.2022).
4. Результаты опроса преподавателей УдГУ о переходе на дистанционное образование / Удмуртский государственный университет: официальный сайт. – URL: <https://profcom.udsu.ru/news/show/rezultaty-oprosa-prepodavatelej-udgu-o-perehode-na-distantcionnoe-obrazovanie> (дата обращения: 02.04.2022).
5. 2020 EDUCAUSE Horizon Report: Teaching and Learning. – Louisville, CO : EDUCAUSE, 2020. – URL: <https://library.educause.edu/resources/2020/3/2020-educause-horizon-report-teaching-and-learning-edition> (дата обращения: 02.04.2022).
6. Онлайн-образование: перспективы и что учесть при выходе на рынок // СберПро Медиа. – URL: <https://sber.pro/publication/perspektivy-onlain-obrazovaniia-cto-nuzhno-uchest-pri-vykhode-na-rynok> (дата обращения: 02.04.2022).

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА С ПРИМЕНЕНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

### **ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS WITH THE USE OF MODULAR LEARNING TECHNOLOGY**

*А. Е. Метлина*

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* модульный подход, модуль, система, рабочая программа дисциплины, образовательная программа, компетенции.

*Key words:* modular approach, module, system, work program of the discipline, educational program, competencies.

*Аннотация.* Компетентностная модель, деятельностный подход и практико-ориентированное образование – это отражение форм интеграционных процессов в образовании. По мере усиления интеграции дидактика образовательного процесса нуждается в предметной локализации, а именно: четкости определения целей и задач обучения; эффективном выборе педагогических технологий и средств; совершенствовании системы планирования педагогического процесса; создании индивидуальных образовательных маршрутов и управлении образовательной траекторией обучения. Применение модульного подхода и модульных технологий в образовании – это способ интеграции образовательных дисциплин, как самостоятельных единиц системы, в единый образовательный процесс. Внимание к вопросам методики разработки программ дисциплин обусловлено необходимостью эффективного планирования и организации образовательного процесса.

Модельные технологии стали востребованы во всех сферах деятельности. Модуль – конструктивно законченная составная часть или функционально завершённый узел. Модульная технология позволяет создать продуктивную, самостоятельную, функционально обособленную единицу с контролируемыми параметрами качества. Самодостаточная, структурно (функционально) обособленная единица модульно встраивается в более сложные конструкции, для которых могут быть характерны параметры системы, при этом важнейшим качеством модуля является его универсальность. Универсальные модули хорошо группируются и легко заменяемы. Модульные конструкции обладают вариабельностью, высокими показателями мобильности и адаптивности, а также функциональности.

В образовании категория «модуль» может быть применима по отношению к дисциплине как ключевой базовой единице образовательного процесса [1]. В статье мы представим результаты исследования преимущества применения модульного принципа в разработке рабочей программы дисциплины.

Исследование построено на анализе подходов и тенденций в разработке образовательных программ, условий и требований к разработке программ дисциплин. Теоретическую основу составили теория и научные материалы в области модульных технологий в образовании, а экспериментальной частью послужили рабочие программы дисциплин автора для направления подготовки: 44.04.04 Профессиональное обучение (по отраслям), направленность (профиль): Государственное и муниципальное управление, магистерская программа.

Взаимодействие модулей формирует междисциплинарные связи. Конфигурация соединения модулей формирует уникальную траекторию обучения – индивидуальный образовательный маршрут обучающегося. Перечень дисциплин формирует содержание образовательной программы, связи модулей создают логику построения образовательной программы. Последовательность освоения дисциплин определяет сложность и уровень образовательной программы. При таком построении модульное обучение реализует основную цель – создание гибких образовательных структур, которые будут актуальны в условиях VUCA и BANI среды. Гибкие образовательные структуры позволят оперативно реагировать на происходящие изменения и поддерживать организационную, продуктивную, а также стратегическую конкурентоспособность.

В обобщенном виде процесс разработки рабочей программы дисциплины включает следующие основные этапы:

1. Постановка целей и образовательных задач.
2. Выбор технологий, методов и средств обучения; описание педагогических приемов.
3. Методическое регламентирование образовательного процесса (аудиторных занятий, контактной и самостоятельной работы, текущего контроля и промежуточной аттестации и т. д.).
4. Обеспечение условий реализации педагогического и образовательного процесса (материально-техническое обеспечение, информационное обеспечение, учебно-методическое обеспечение и пр.).

Разработка (проектирование) рабочих программ дисциплин на основе модульного принципа начинается с определения результатов обучения – проектирования компетенций, т. е. знаний, умений и опыта деятельности. Отметим, что компетенции, планируемые к освоению в процессе обучения по курсу или дисциплине (модулю), должны быть актуальными, востребованными. Обучение должно отвечать запросам потребителей образовательной услуги.

Модульный принцип в построении дисциплины влияет на содержание программы дисциплины. Выделим особенности, отличия и преимущества модульного подхода:

- 1) четкость цели(ей) изучения дисциплины;
- 2) цель(и) формулируется(ются) в полном соответствии с тестируемыми результатами обучения – знаниями, умениями, навыками (ЗУВами);
- 3) информация структурируется блоками, что позволяет «уплотнить» информацию;
- 4) каждый блок решает конкретные цели и задачи в формировании ЗУВ определенными педагогическими средствами, с применением требуемых подходов, образовательных методик и технологий;
- 5) совершенствование системы планирования образовательного процесса, в частности то, что касается разработки программы дисциплины;
- 6) формализация процедуры и повышение эффективности контроля результатов. Реализация контроля качества и корректирующих действий на каждом этапе;
- 7) совершенствование педагогического процесса через оперативное реагирование.

Модульный подход в построении программы дисциплины предусматривает локализацию обучающих целей и задач по освоению информации (знаний), способствует развитию умений и опыта деятельности. Подготовка программы дисциплины (модуль) требует детальной проработки каждого элемента, ориентированного на реализацию

компетенций обучающегося. В проектировании программы дисциплины следует добиваться универсальности содержания курса дисциплины – ЗУВ. Чем более универсальна дисциплина, тем больше возможностей включения в различные образовательные программы. Рабочий потенциал универсального модуля (дисциплины) сопоставимо выше в сравнении с другими формами. Сочетание различных модулей создает уникальные образовательные программы с уникальными образовательными маршрутами.

### ***Литература***

1. Баженов, Е. А. Технология модульного обучения / Е. А. Баженов. – URL: <http://www.psu.ru/psu2/files/0112/Bazhenova.pdf>/ (дата обращения: 30.03.2022).

**РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА  
ДОШКОЛЬНОГО УРОВНЯ ОБРАЗОВАНИЯ  
С УЧЕТОМ СОЦИАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ РЕГИОНА  
В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО**

IMPLEMENTATION OF THE MODEL OF THE SYSTEM FOR ASSESSING  
THE QUALITY OF PRESCHOOL EDUCATION TAKING INTO ACCOUNT  
THE SOCIAL SITUATION OF THE REGION IN THE CONDITIONS  
OF THE IMPLEMENTATION OF THE FEDERAL STATE  
EDUCATIONAL STANDARD UP TO

*Е. В. Олейникова, В. Г. Новопольцева*

*МБДОУ детский сад № 244, г. Ульяновск, Россия*

Научный руководитель:

доц., канд. пед. наук, проф. кафедры дошкольного, начального образования  
и методик преподавания общеобразовательных дисциплин  
УлГПУ им. И. Н. Ульянова  
Н. Ю. Майданкина

*Ключевые слова:* модель системы оценки качества, дошкольный уровень образования, социальная ситуация региона, ФГОС ДО.

*Key words:* model of the quality assessment system, preschool level of education, social situation of the region, Federal State Educational Standard UP to.

*Аннотация.* Представлены подходы к проектированию и реализации модели системы оценки качества дошкольного уровня образования с учетом социальной ситуации региона в условиях реализации ФГОС ДО.

Приоритетом в стратегии развития системы отечественного образования является решение задачи в развитии системы объективной и непрерывной оценки качества образования в условиях реализации Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» и требований Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО).

Анализ практики системы дошкольного образования, в том числе и нашего региона, выявляет профессиональные дефициты в области оценки качества образования; обеспечении информацией педагогических работников о процессах и оценке качества системы образования, потребителях образовательных услуг для улучшения современного качественного образования.

Детский сад № 244 г. Ульяновска с 2018 г. работает в инновационном режиме и с 2021 г. является научно-методическим центром по распространению и тиражированию педагогического опыта по теме «Система оценки качества дошкольного образования с учетом специфики региона». С подходами в проектировании и реализации модели системы оценки качества ДО с учетом специфики региона мы бы хотели ознакомить педагогическую общественность. Реализация нашего исследования включает ряд этапов.

На первом этапе нашего исследования мы провели анализ научно-методической литературы по проблеме оценки качества образования в трудах зарубежных и отечественных ученых (например, [1–5]). Международным инструментом процедур оценки качества условий образования детей младшего возраста в большинстве зарубежных стран является методика ECERS – «Шкалы оценки среды в дошкольных организациях». В целом методика ECERS (авторы Кэти Сильва, Ирам Сирадж Блэчфорд, Бренда Таггарт) представляет «куст» шкал для оценки качества образовательной среды и взаимодействия педагога с детьми [6].

Сравнительный анализ исследований методики ECERS показывает, что поскольку ФГОС ДО имеет пять образовательных областей, то они во многом совпадают со списком субшкал и компонентов в инструментах ECERS. Опора на анализ условий образовательной среды в группе ДОО, взаимодействия взрослых с детьми соответствуют оценке качества образования в дошкольной организации Е. Г. Юдина [6].

В то же время Т. Н. Доронова, рассматривая целесообразность применения шкал ECERS-R для комплексной оценки качества образования в ДОО РФ, приходит к выводу, что использование шкал ECERS-R в настоящем виде нецелесообразно [1].

Экспертный совет Комитета Государственной Думы РФ, учитывая мнения ученых, обсудив результаты лонгитюдного исследования 2017 г. по шкале ECERS-R, которое проходило в ряде регионов РФ (в том числе и в Ульяновской области), признал необходимым определить направления доработки шкал с учетом использования показателей комплексной оценки качества ДО.

На втором этапе исследования мы приступили к реализации основной цели – проектированию модели системы оценки качества дошкольного образования с учетом специфики Ульяновской области. Основой проектирования нашей модели системы оценки качества дошкольного уровня образования служит понимание уникальности самоценности дошкольного детства, уважение личности ребенка, личностно ориентированный развивающий характер взаимодействия взрослых с детьми, индивидуальный и деятельностные подходы; взаимодействие с социальными партнерами; непрерывный профессиональный рост педагога.

Мы уверены, что уровень конфликтных ситуаций (несоответствие родительским ожиданиям уровня предоставляемых образовательных услуг) в ДОО удастся преодолеть и избежать при условии удовлетворения запроса родителей воспитанников на достижение современного качества дошкольного образования. Именно поэтому наша позиция в разработке региональной модели системы оценки качества ДО основывается на учете запроса родителей воспитанников к уровню образования детей.

Проектирование модели объективной и постоянной оценки качества дошкольного образования в условиях реализации ФГОС ДО, как получение объективного массива актуальной информации о системе образования, обусловлено рядом показателей: результаты обучения, воспитания и развития ребенка в рамках освоения образовательных (примерной и парциальной) программ, их ресурсное обеспечение; доступность и комфортность обучения; удовлетворенность общественности и родителей качеством образования; совершенствование образовательных процессов и отношений; открытость ДОО; взаимодействие с социальными партнерами и родителями воспитанников; кадровый потенциал; сохранность контингента воспитанников; организация питания; состояние здоровья воспитанников и др.

На третьем этапе исследования в 2019 г. мы разработали диагностический инструментарий, представленный в учебно-методическом пособии «Система оценки качества

дошкольного уровня образования в условиях реализации ФГОС ДО», включающий тестовые задания по выявлению профессиональных знаний и skills педагогических кадров, способах деятельности в создании условий для достижения качества результатов образования воспитанников.

В рамках исследования с августа 2019 г. и по настоящее время на сайте детского сада № 244 (<http://dou244.ru>) запущен программный продукт «Оценка качества дошкольного образования» с тестовыми заданиями для двух категорий педагогических работников ДОО: тесты для руководителей ДОО – заведующих «Дошкольное образование в условиях реализации ФГОС ДО» и для педагогов ДОО «Условия реализации ФГОС ДО». Тестовые задания сопровождаются четкой инструкцией. Программный продукт представлен и в разделе «Результаты тестов», на основании которого можно выявить процент успешных ответов и уровень успешности педагогов. Ниже представлены данные тестирования в период с декабря 2019 г. по февраль 2022 г. (табл. 1–3).

Таблица 1

**Результаты тестирования педагогов по данным на 12.12.2019, n = 199**

Тест	Всего прохождений	Пройдено	Не пройдено	% успеха
Руководители (заведующие, зам. зав. по УВР)	75	18	57	24
Воспитатели	124	59	65	47,6

Таблица 2

**Результаты тестирования педагогов по данным на 26.10.2021, n = 854**

Тест	Всего прохождений	Пройдено	Не пройдено	% успеха
Руководители (заведующие, зам. зав. по УВР)	634	185	449	29,17
Воспитатели	220	100	120	45,4

Таблица 3

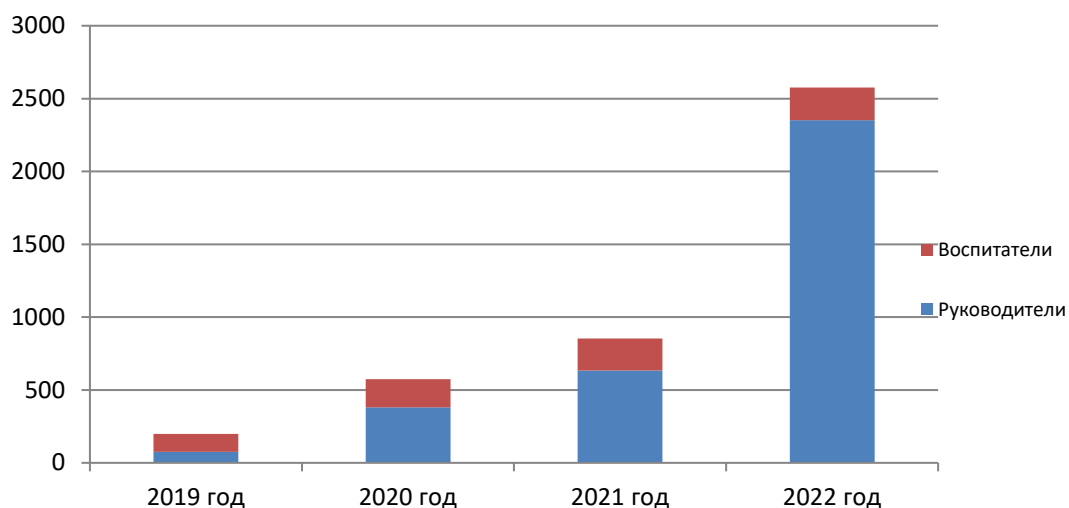
**Результаты тестирования педагогов по данным на 08.04.2022, n = 2 575**

Тест	Всего прохождений	Пройдено	Не пройдено	% успеха
Руководители (заведующие, зам. зав. по УВР)	2 351	185	2166	7,8
Воспитатели	224	101	121	45,08

В нашем исследовании с целью проверки профессиональных знаний по собственной инициативе приняли участие 2 575 педагогов Ульяновской области (рис. 1).

Исследование выявило ряд интересных фактов. Эти данные свидетельствуют о потребности педагогов в непрерывном наращивании профессиональных компетенций, отмечена тенденция к уменьшению процента успешности. В то же время процент успешных ответов в категориях педагогических работников значительно отличается. Наибольшие трудности, с которыми сталкиваются педагогические работники, вызывают вопросы критериев и показателей эффективности реализации Программы развития ДОО, особенности содержания образовательных областей.





**Рис. 1.** Количество педагогов, принявших добровольное участие в исследовании, с 2019 по 2022 г.

В этом разделе на сайте детского сада № 244 также размещен электронный продукт «Критерии оценки качества дошкольного образования в регионе», в ходе которого предполагается прохождение самоанализа и оценки по определенным критериям представителями ДОО. В перспективе такой самоанализ будут проходить представители ДОО Ульяновской области. Эти данные позволят выстроить рейтинговую оценку соответствия качества дошкольного образования в ДОО муниципальных образований региона.

Таким образом, мы думаем, что представленная модель с учетом специфики региона является эффективным практико-ориентированным инструментом в построении системы объективной оценки качества дошкольного уровня образования в условиях реализации ФГОС ДО. Наше исследование свидетельствует, что разработанный диагностический инструмент способствует профессиональному росту педагогических работников Ульяновской области.

### **Литература**

1. Доронова, Т. Н. Оценка результативности образовательной деятельности в сфере дошкольного образования / Т. Н. Доронова, С. Г. Доронов // Управление ДОУ. – 2018. – № 3. – С. 3–6.
2. Майданкина, Н. Ю. Педагогические подходы к оценке качества дошкольного образования в образовательной организации / Н. Ю. Майданкина, Е. О. Олейникова, В. Г. Новопольцева // Творчество в профессиональной деятельности педагога : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием . 28 марта 2019 г. / отв. ред. М. Г. Заббарова. – Ульяновск : ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», 2019. – С. 192–197.
3. Майданкина, Н. Ю. Построение модели оценки качества дошкольного образования / Н. Ю. Майданкина, Е. В. Олейникова // Управление ДОУ. – 2019. – № 7.
4. Олейникова Е. В. Мониторинговое исследование как инструмент объективной оценки качества в системе дошкольного образования / Е. В. Олейникова, В. Г. Новопольцева // Управление ДОУ. – 2020. – № 3. – С. 21.
5. Система оценки качества дошкольного уровня образования в условиях реализации ФГОС ДО : учебно-методическое пособие / Н. Ю. Майданкина, Е. В. Олейникова, В. Г. Новопольцева ; под ред. Н. Ю. Майданкиной. – Ульяновск : Издатель Качалин Александр Васильевич, 2019. – 98 с.
6. Юдина, Е. Г. Оценка качества дошкольного образования: сравнительный анализ российской и международной практики / Е. Г. Юдина. – Москва, 2015. – С. 30.

## ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

### FEATURES OF TEACHING ECONOMIC DISCIPLINES IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING

*Е. А. Сазанова, О. И. Козлова*

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* экономические дисциплины, учебный процесс, методы обучения, образовательные условия, дистанционное обучение, образовательные технологии, активные формы обучения, проектно-исследовательская деятельность, образовательные платформы.

*Key words:* economic disciplines, educational process, teaching methods, educational conditions, distance learning, educational technologies, active forms of education, design and research activities, educational platforms.

*Аннотация.* Рассматриваются вопросы, касающиеся особенностей преподавания экономических дисциплин в условиях дистанционного обучения, предлагается применение активных форм обучения в рамках проектно-исследовательской деятельности.

Процесс совершенствования преподавания экономических дисциплин, а также повышение эффективности учебного процесса в условиях дистанционного обучения сегодня становятся невозможными без активного использования современных методов обучения и связи с практикой при постоянно меняющихся образовательных условиях.

Экономические дисциплины во многом способствуют формированию у обучающегося современного образа мышления, поэтому от качества их преподавания и степени смыслового единства с другими дисциплинами зависит формирование у студентов необходимых экономических ориентиров, не противоречащих общественным ценностям. Однако анализ нормативных документов, а также практического опыта преподавателей экономических дисциплин свидетельствует о наличии определенных проблем при реализации образовательного процесса по экономическому направлению в сложившихся условиях [1].

Динамика общественного развития ставит перед преподавателями высшей школы актуальную задачу подготовки не только высококлассных профильных специалистов, но и таких специалистов, которые окажутся способными к самостоятельному продуктивному мышлению, позволяющему видеть и прогнозировать возникновение возможных проблем, искать пути их решения, успешно адаптироваться к постоянно изменяющимся условиям современного общества, результативно трудиться в коллективе, а также быть лидером, способным брать на себя ответственность, определять и анализировать собственные действия и оценивать возможные риски.

Классический образовательный формат, осуществляемый как в форме лекций, так и практических занятий, неоднократно доказал свою эффективность в понимании обучающимися материала курса, привитии способности к результативному применению полученных студентом знаний в учебной дисциплине и учебной среде. Однако знания, полученные студентами в учебных аудиториях на теоретическом уровне, необходимо

применять на практике, а значит, учебный курс должен содержать новые формы занятий, которые будут направлены на применение уже имеющихся знаний в новых условиях [2].

Таким образом, в настоящее время перед высшей школой остро стоит проблема поиска, разработки и внедрения в образовательный процесс новых технологий и методов обучения. При этом достаточно эффективными способами обучения экономике являются активные формы обучения. Одной из возможных активных форм обучения является применение в образовательном процессе проектно-исследовательской деятельности, что позволяет обучающимся обрести необходимые аналитические навыки, дающие им возможность проводить качественный социально-экономический анализ.

В основе проектно-исследовательской деятельности лежит развитие так необходимых познавательных навыков студентов, их умений и способности к самостоятельному конструированию своих знаний, успешному ориентированию в информационном пространстве, также развитию критического мышления и творческих способностей. Проектно-исследовательская деятельность всегда сопряжена с решением некоторой значимой проблемы, которая предусматривает, с одной стороны, применение разнообразных методов и средств обучения, а с другой – интегрирование знаний и умений из различных областей науки, техники, технологии и творческих отраслей [3].

В этих условиях студенты являются разработчиками, применяя компьютер как инструмент экономического познания, для обретения знаний и представления этих знаний своим одноклассникам на практических занятиях. Поэтому в этой ситуации требуется моделирование соответствующей ситуации для отработки навыков осуществления студентами проектно-исследовательской деятельности как методики обучения, позволяющей выявить как плюсы, так и минусы исследуемой проблемы. Как отмечают Т. А. Петрова и Е. А. Сазанова, всем педагогам, участвующим в образовательном процессе, необходимо включать в него все возможные педагогические методы, приемы обучения, с помощью которых и происходит формирование необходимых компетенций у студентов [4].

Одной из особенностей преподавания экономических дисциплин является необходимость формирования у обучающихся компетенций, позволяющих проводить анализ социально-экономических факторов. Простое ознакомление с теорией вопроса без самостоятельной, серьезной работы по критическому осмыслению происходящих событий, без его активного участия в комплексном обсуждении вопроса недостаточно для формирования качественно нового уровня экономического сознания. «Необходимо обратить внимание, что в процессе преподавания экономических дисциплин необходимо подбирать и реализовывать методы и средства обучения, которые позволят сформировать экономическое мышление» [4. С. 21].

Практика изучения экономических дисциплин в очном режиме показывает, что их изучение эффективно при применении таких методов обучения, которые позволяют самостоятельно осуществлять поиск информации, проводить анализ собранных данных, принимать активное участие в исследовании и обсуждении изучаемого материала.

К профессионализму студентов, обучающихся по экономической специальности, относится сформированность навыков проведения анализа состояния исследуемой ситуации. Анализ должен учитывать не только современное состояние, но и понимание причин этого состояния. Для того чтобы сформировать данный навык необходимо уделить особое внимание формированию не только компетенций, которые позволят реализовывать аналитическую деятельность сложившихся ситуаций, но и делать прогнозы

по дальнейшему ее развитию. Это возможно, если применять метод проектно-исследовательской деятельности, направленной на изучение специфики развития, например состояния промышленности.

Процесс организации проектно-исследовательской деятельности обучающихся может осуществляться следующими вариантами:

1. Студентам предлагается для исследования только сформулированная тема. Соответственно, не обладая четким видением проблемы, студент, исследуя проблему, вероятнее всего, будет упускать значимые факты, преподавателю придется неоднократно корректировать ход его работы.

2. Студентам предлагается четкий алгоритм проведения исследования либо значимые его этапы, которые обязательно нужно учитывать. Подобный подход будет способствовать ограничению самостоятельности и творчества при проведении студентом анализа, что приведет к формированию шаблонного мышления.

3. Прежде чем начать исследование, следует рассмотреть вид промышленности (например, легкой) в качестве самостоятельной системы со всеми ее наиболее важными элементами и связями между ними и как составляющую подсистему более крупной системы промышленности государства, а также и тему промышленности на международном уровне. После этого нужно сформировать понимание, что на состояние промышленности влияет множество различных факторов, включая элементы системы, характер и качество взаимосвязей между элементами системы и историческими факторами, а также порядок анализа.

Следуя такой логике проведения исследования, студентам будет легко вычлнить основные моменты, которые нужны для проведения запланированного анализа. При этом обучающиеся будут обладать свободой действий, которые связаны с выбором значимых приоритетов проведения анализа, степени его глубины, глобальности и последовательности.

Алгоритмом такой проектно-исследовательской деятельности могут послужить следующие рекомендации: «Прежде чем приступить к исследованию, студенту рекомендуется, в первую очередь, определить вид промышленности, которая будет изучаться. Исходя из того, что промышленность является системой, определить элементы этой системы: сырье, техническое оснащение, человеческие ресурсы, производимый товар и прочее. Затем следует раскрыть состояние этих элементов с позиции исторических фактов, современного состояния, причин, стратегий, тенденций и т. д.». При этом, анализируя причины сложившейся ситуации, рекомендуется осуществлять его в два этапа, предварительно выдвигая гипотезы и формулируя большинство возможных причин, а только потом проводить поиск фактов, с помощью которых эти предположения будут доказаны.

Реализуя такой подход, студенты имеют возможность осуществлять исследование с позиций, наиболее для них подходящих, например глубина анализа (с позиции исторических и производственных фактов, восполняемости человеческих ресурсов, шагов, предпринимаемых правительством и др.), порядок изложения фактов.

Реализация третьего варианта организации проектно-исследовательской деятельности студентов позволит сохранить индивидуальность обучающегося и сформировать его профессиональные компетенции.

Однако в связи с пандемией COVID-19 вузы, как и все образовательные организации (учреждения), вынуждены были перейти на дистанционное обучение. В результате в образовательном процессе начал снижаться компонент личностного взаимодействия как педагога с обучающимся, так и обучающихся друг с другом. В дальнейшем

это может негативно отразиться на качестве формирования профессиональных компетенций.

В сложившейся ситуации особенно важен наиболее оптимальный выбор информационно-образовательных платформ, которые можно успешно применять для максимально качественной организации образовательного процесса в современных условиях (с позиции возможности развивать аналитические способности, а также социальные навыки работы в группе) [4]. Анализ существующих информационно-образовательных платформ позволяет утверждать, что, к сожалению, нет платформ, удовлетворяющих все потребности образовательного процесса в полном объеме. Поэтому были подобраны наиболее подходящие, на наш взгляд, информационно-образовательные платформы, позволяющие решать поставленные задачи.

Для полноценного решения поставленных перед педагогом задач по организации образовательного процесса, диктуемых особенностью преподавания экономических дисциплин, значимыми условиями были определены:

- возможность общения «обучающийся – педагог»; «обучающийся – обучающийся», как в устной, так и в письменной форме;
- возможность неограниченного во времени доступа к учебному материалу;
- возможность осуществления контроля педагогом за активностью обучающихся в процессе обучения;
- возможность осуществления проектно-исследовательской деятельности обучающимися с возможностью получения обратной связи от педагога и других обучающихся;
- доступность информационно-образовательных платформ для всех участников образовательного процесса.

В результате проведенного анализа возможностей информационно-образовательных платформ были выбраны Moodle, BigBlueButton (BBB) и Google Forms.

До недавнего времени применение в образовательном процессе только Moodle было достаточно, так как у данной информационно-образовательной платформы есть много возможностей, позволяющих организовать исследовательскую работу студентов:

- возможность выложить наиболее важную информацию и (или) ссылку на необходимый материал;
- возможность организации проверки знаний в виде тестирования;
- возможность организовать обсуждение изучаемого материала в чате, при этом каждое высказывание обучающегося можно оценить, что позволяет повысить активность студентов в процессе работы над материалом;
- возможность организовать и контролировать самостоятельную исследовательскую работу студентов.

Однако существенным недостатком Moodle можно считать то, что вся работа носит только письменный характер. Этот недостаток легко преодолеть во время контактной работы в аудитории, однако именно такая форма во время пандемии новой коронавирусной инфекции была недоступна.

BBB решает ряд вопросов, а именно позволяет осуществлять устное обсуждение изучаемого материала, используя функциональные возможности платформы:

- подключение микрофона, веб-камеры (устное обсуждение материала у всех участников конференции);
- управление презентационными материалами (доступность выкладки материала в текстовом, pdf-, xls-формате, а также презентации).

Однако ВВВ имеет ряд недостатков: при подготовке демонстрационного материала необходимо учитывать, что произойдет «уменьшение» шрифта, а имеемый «инструмент» для работы с экраном ограничен. Несмотря на то, что студенты и преподаватели могут писать на «доске» во время занятия и (или) обсуждения, инструмент не совсем точен, не очень удобен, а предоставляемую платформой возможность «вписать» какой-то текст можно считать карикатурной. Еще один существенный недостаток – «демонстрация экрана». Это позволяет педагогу во время занятия демонстрировать любой открытый файл и вносить изменения в тексте. Студентам такая функция недоступна, они являются лишь наблюдателями.

Таким образом, применение во время занятий только возможностей ВВВ не позволяет решить задачи по формированию исследовательских компетенций.

В Google Forms можно считать наиболее значимым преимуществом возможность предоставить доступ к информации всем участникам образовательного процесса к учебному материалу неограниченно во времени и в знакомой форме работы с текстом, таблицами и презентациями. Также есть возможность организовать опрос в форме тестирования. Существенным же недостатком, как и в Moodle, можно считать отсутствие возможности устного общения.

На наш взгляд, одновременное применение в образовательном процессе трех данных информационно-образовательных платформ позволит нивелировать их недостатки и существенно улучшить качество организации образовательного процесса, а также удовлетворить требования, вытекающие из особенностей преподавания экономических дисциплин.

Плюсами одномоментного применения являются:

- функция ВВВ «демонстрация экрана», которая позволяет во время занятия оперативно вносить поправки в лекционный материал;
- неограниченный во времени доступ к файлу всем студентам и преподавателям и возможность вносить изменения и (или) комментарии в изучаемый материал;
- педагог может контролировать внесение изменений в обсуждаемый материал, если оставит для студентов возможность лишь оставлять комментарии.

Также преимуществом одномоментного применения ВВВ и Google Forms является привычный инструментарий работы с «текстом» в текстовом, xls-формате, а также возможность создавать презентации.

При использовании таких методов преподавания экономических дисциплин в условиях дистанционного обучения значительно изменяет роль самого преподавателя: он перестает быть для студента авторитарным и единственным источником знаний и становится его руководителем, а также помощником в реализации образовательного процесса. Студент обретает возможность к самостоятельному поиску необходимых ему знаний в динамично изменяющемся мире, и поэтому обучающимся требуется значительное количество индивидуальных стратегий обучения, которые позволили бы каждому стать активным участником учебного процесса и критически подходить к предоставляемым ему знаниям.

Подводя итог, отметим, что особенности преподавания экономических дисциплин в условиях дистанционного обучения заключаются в том, что комбинаторное одномоментное применение нескольких информационно-образовательных платформ способствует повышению уровня освоения знаний, учит студентов творчески мыслить, применять теорию на практике, развивает самостоятельность мышления, умение принимать оптимальные в условиях определенной ситуации решения. Как показывает практика, использование предлагаемых методов в профессионально ориентированном

обучении является необходимым условием для подготовки высококвалифицированных специалистов. Разнообразные методы и приемы активного обучения пробуждают у студентов интерес к самой учебно-познавательной деятельности, что позволяет создать атмосферу мотивированного, творческого обучения и одновременно решать целый комплекс учебных, воспитательных, развивающих задач.

### **Литература**

1. Автономов, В. С. Совершенствование экономического образования. Аналитический доклад / В. С. Автономов, М. Е. Дорошенко, О. О. Замков. – Москва : Логос, 2015. – 108 с.
2. Косорученко, Т. В. Организационно-методическое и информационное сопровождение процесса преподавания прикладных экономических дисциплин в образовательных организациях высшего и среднего профессионального образования / Т. В. Косорученко // Научные труды Московского гуманитарного университета. – 2016. – № 6. – С. 3–4.
3. Даниленко, А. И. Использование современных образовательных технологий при преподавании экономических дисциплин / А. И. Даниленко, И. В. Гордиенко // Молодежный аграрный форум. Материалы международной студенческой научной конференции. – 2018. – № 7. – С. 33.
4. Петрова, Т. А. Дуалистический подход в организации образовательного процесса при обучении студентов методике формирования экономического мышления населения / Т. А. Петрова, Е. А. Сазанова // Приоритетные задачи и стратегии развития педагогики и психологии : сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. – Тольятти, 2017. – С. 20–22.

## **ЭТАПЫ РАЗРАБОТКИ И ВНЕДРЕНИЯ КОНЦЕПЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### STAGES OF DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF THE CONCEPT OF EMOTIONAL EDUCATION

*А. Г. Сайбединов, Л. В. Кузнецова, Т. Б. Герасименко*

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* эмоциональное образование, новая модель школы, этапы становления.

*Key words:* emotional education, new school model, stages of development.

*Аннотация.* Рассматриваются этапы развития и становления концепции эмоционального образования: от разработки и внедрения учебной программы по изобразительному искусству и модели художественно-эстетического воспитания до разработки целостной модели школы с новым содержанием образования и новыми формами организации учебного процесса. Научно-педагогическая концепция эмоционального образования, опираясь на глубокое научное и философское осмысление проблем современного образования, представляет новые эффективные пути решения этих проблем в реальной практике образования.

Человечество, уже живущее в режиме ежедневно происходящей научно-технической революции, в эпоху развития искусственного интеллекта, сегодня остро нуждается не столько в качестве знаний, сколько в человеке, способном эти знания правильно использовать. Эпоха политехнического образования, в свое время приложившая громадные усилия для создания современной цивилизации и опиравшаяся на формирование рациональных знаний, в настоящий момент нуждается в принципиально ином осмыслении своей роли в развитии современного мира. Необходимо иное образование – эмоциональное, направленное на системное развитие творческих способностей человека и его человеческих качеств. Эмоциональная составная образования должна стать преобладающей в образовании третьего тысячелетия, наполняя его фундаментальными научными знаниями и высокими человеческими ценностями. Инновационная педагогическая концепция *эмоционального образования*, не имеющая подобия в мировой педагогической практике, зародилась в Губернаторском Светленском лицее Томской области.

Истоки новаторской идеи эмоционального образования лежат еще в начале 1990-х гг., когда молодым учителем изобразительного искусства были замечены проблемы художественного образования – низкий уровень преподавания в школах предметов художественно-эстетического цикла, несоответствие качества преподавания заданным образовательным стандартам, отсутствие способов отслеживания качества преподавания предметов данного учебного цикла и, как следствие, отсутствие эффективности художественно-эстетического воспитания. Это влекло за собой снижение эффективности творческого развития личности в системе общего образования. Обозначенные проблемы послужили основой для дальнейших теоретических исследований в области творческого развития личности и поиска новой модели художественно-эстети-



ческого воспитания. Площадкой для экспериментальной деятельности на первых этапах стала массовая сельская школа, где инновационная деятельность осуществлялась в формате районной экспериментальной площадки.

Рассмотрим основные этапы становления и развития концепции эмоционального образования.

**I этап. 1991–1993 гг.** *Определение места и значения предметов художественно-эстетического цикла в системе образования.*

На первом этапе изучалось состояние предметов художественно-эстетического цикла в системе образования, анализировался опыт, была разработана и экспериментально апробирована новая учебная программа по изобразительному искусству (1–7-е классы). Программа прошла экспертную оценку в Министерстве образования РФ, в Центре художественного образования под руководством академика Б. Н. Неменского, а сегодня широко используется в системе образования страны.

Уроки изобразительного искусства в новой образовательной программе гармонично сочетают в себе «школу» и «творчество», где под понятием «школа» подразумевается приобретение основополагающих знаний, умений и навыков в технике рисунка, живописи и декоративно-прикладного искусства, а понятие «творчество» несет в себе развитие творческого поиска учащихся, потребность к самовыражению, нацеленность на развитие абстрактного мышления. Программа построена по принципу сквозного тематического планирования, что позволяет ставить отдельные воспитательные и изобразительные задачи по конкретным темам или разделам изобразительного искусства и проследить развитие учащихся, с выходом на конечный результат по каждому конкретному разделу.

Уже на первых этапах экспериментальной деятельности было замечено, что включение в учебно-методический процесс массовой школы новой программы по изобразительному искусству позволило сделать преподавание данной учебной дисциплины более качественным и эффективным по сравнению с традиционной учебной программой.

**II этап. 1993–1995 гг.** *Модель художественно-эстетического воспитания и обучения в школе.*

Отсутствие системы художественно-эстетического воспитания и образования в школе привело к необходимости разработки и внедрения в систему общеобразовательной школы новой структуры обучения изобразительной деятельности, построенной по принципу многоступенчатости. Структура многоступенчатого обучения изобразительному искусству позволила открыть возможность для дифференцированного развития творческих способностей учащихся с выходом на конечный результат, т. е. создания условий для развития творческих способностей, необходимых для поступления в специальные художественные учебные заведения с целью дальнейшего творческого роста [1].

Разработанная система художественно-эстетического воспитания состоит из трех ступеней, создающих условия для творческого роста учащихся, отсеивающая сквозь творческое «сито» наиболее одаренных ребят с одной ступени на другую.

Первая ступень обучения, элементарное образование (базовое), – это уроки изобразительного искусства, нацеленные на проявление творческого мышления учащихся и формирование потребности к творческому самовыражению. Охватывает всех без исключения учащихся.

Вторая ступень обучения – школьная художественная школа, являющаяся важным условием для более благодатного развития первых ростков творчества и построенная на принципе пробуждения желаний обучающихся и добровольности посещения.

Третья ступень обучения – элитарное обучение. Студия изобразительного искусства, как творческая лаборатория, создает предпосылки для творческого развития личности, обеспечивает высокий образовательный уровень художественной подготовки и создает условия для формирования личности художника.

Многоступенчатая система художественно-эстетического воспитания подтвердила свою эффективность, в том числе как модель ранней профелизации и эффективной системы творческого развития личности. В дальнейшем именно эта система легла в основу многоуровневой системы обучения в концепции эмоционального образования.

Районная экспериментальная площадка закончила важный этап многолетнего педагогического поиска и перешла в другой, более длительный и сложный этап в стенах открывшегося Светленского лицея Томской области. Именно здесь планировалось самой образовательной практикой подтвердить, что человек как личность становится в процессе созидания и творчества.

**III этап. 1995–2005 гг. Новая модель образовательного учреждения – Светленский лицей.**

Работа в условиях образовательного учреждения начата в 1995 г. Концептуальной основой создания новой модели школы стала задача творческого развития личности в условиях массовой школы, через внедрение эффективной системы обучения предметам художественно-эстетического цикла. Уже через год после своего открытия лицей стал лауреатом Всероссийского конкурса «Авторская школа», а в 1997 г. Светленскому лицейу присвоен статус Федеральной экспериментальной площадки Министерства образования РФ.

В основе создания новой школы лежало соединение двух образовательных систем в единую образовательную модель, несущую в себе идеи гармоничного развития, воспитания и формирования личности. На этом этапе анализировались результаты экспериментальной работы по обучению учащихся предметам художественно-эстетического цикла, проводился сравнительный анализ результативности обучения по учебным программам, корректировался учебный план, разрабатывался план профессиональной подготовки учащихся. Ключевой задачей для решения поставленных перед системой образования проблем стало изменение содержания образования.

Если рассматривать человека как объект обретения знаний, то мы увидим, что знания, необходимые ему для гармонического развития личности, востребованы как бы двумя природами человека: физической и духовной. Для физической природы человека, для обеспечения процесса его существования в этом мире знания нужны как двигатель, обеспечивающий развитие и совершенствованию самого механизма существования. В духовной природе человека знания востребованы как мир эмоций, чувств, перерастающий в потребность творческого созидания. Именно совместное развитие этих двух миров человека должно лежать в основе задач формирования содержания образования как необходимое условие развития личности.

Образовательная структура лицея представляет из себя два самостоятельных образовательных блока: блок «Искусство», объединяющий все предметы художественно-эстетического цикла, и блок «Знание», традиционно включающий в себя общеобразовательные предметы. Увеличение образовательного блока «Искусство» до 19,4 % за счет уменьшения нагрузки на так называемые основные предметы (в обычной школе это не более 5 %) привело в итоге к тому, что качественная успеваемость по математике, физике, русскому языку и другим предметам у обучающихся увеличилась на 10–15 %. Многолетние исследования показали, что у 30 % учащихся, занимающихся регулярно в системе художественно-эстетического образования, качественная успеваемость по традиционным

предметам растет. Это говорит о большом ресурсе предметов художественно-эстетического цикла в развитии интеллектуального уровня учащихся.

Необходимость программно-методического обеспечения единой модели художественно-эстетического воспитания инициировала в Губернаторском Светленском лицее разработку и внедрение новых авторских учебных дисциплин по предметам художественно-эстетического цикла, ориентированных на творческое развитие личности, предусматривающих обучение с 1-го по 11-й класс. В результате новая структура обучения наполнилась и новыми учебными дисциплинами – «История искусств», «Практическая философия», «Основы дизайна», «Художественный труд» и др. Кроме того, введение в процесс обучения широкого блока образовательных предметов художественно-эстетического цикла позволило системно погружать учащихся в мир творчества, высоких нравственных ценностей, мир, ориентированный на созидание, стимулирующий потребность к творческому миропониманию и самовыражению.

Система многоуровневого обучения была успешно перенесена на всю модель школы, включая образовательные блоки «Искусство» и «Знание». Первый уровень обучения (уроки) наполнен новым содержанием образования и охватывает 100 % учащихся. Второй уровень обучения включает все формы внеурочной и внеклассной деятельности (это более 40 различных ученических формирований, в том числе разновозрастных, позволяющих реализовываться творческим, спортивным, научным интересам учащихся). Данный уровень охватывает около 80 % учащихся и опирается, прежде всего, на желание ученика заниматься тем или иным видом деятельности, проявлять инициативу. Третий уровень обучения – это уровень элитарного образования, дающий возможность учащимся, проявившим более высокий уровень интеллектуального и творческого развития, углубленно заниматься выбранной образовательной областью. Этот уровень охватывает около 25–30 % учащихся. Такая модель позволила уйти от профильного обучения, жестко и модельно привязанного к классно-урочной системе, открывая при этом возможности начального профессионального образования.

Многоуровневая система обучения, ориентированная на создание условий для развития творческих способностей учащихся в различных образовательных областях и построенная (основанная) на движении от элементарного образования к элитарному, является системной моделью для выявления, сопровождения и дальнейшего развития одаренности учащихся, позволяет выстраивать индивидуальную образовательную траекторию. Это также дало возможность решить проблему малой доступности дополнительного образования, открыв внутри самой школы возможности для создания различных структур наподобие детских музыкальных и художественных школ, технических клубов, кванториумов, домов коллабораций и др.

**IV этап. 2005 г. – настоящее время.** *Эмоциональное образование как новая модель развития современной школы.*

Вся многолетняя педагогическая практика лицея – это поиск и внедрение эффективных механизмов развития творческого мышления как основы для формирования личности в целом. Осознание глобальной проблемы мировой дидактики – несоответствия существующих приоритетов образования, основных уроков приоритетам человеческой жизни, подтолкнуло коллектив к мысли о новой модели школы. Концепция эмоционального образования ориентирована на возрождение принципа «материнской школы», т. е. школы как многофункционального центра образования и воспитания нового поколения. Модель школы позволяет создавать иные формы образовательных диалогов и уменьшать монополию классно-урочной системы. Созданы педагогические и организационные условия для нового понимания результативности образовательной

деятельности и разработки новых подходов в ее оценке. Например, все предметы художественно-эстетического цикла с первого дня открытия лицея переведены на безотметочную систему обучения. При этом очень важно отметить, что лицей – это массовая модель образовательного учреждения без интеллектуального и социального отбора. Школа не место, где детей учат, школа – это место, где детей учат учиться. Школа эмоционального образования с многоуровневой системой обучения и новым содержанием образования, с новыми организационными структурами и новыми технологиями организации воспитательного и образовательного процесса не требует глобальных преобразований, так как в ней изначально заложены все предлагаемые в современной ситуации направления развития (индивидуальный подход, развитие талантов, повышение качества) [2].

Сегодня опыт работы лицея и модель новой школы широко представлены научной и педагогической общественности. Активно ведется работа по распространению инновационного педагогического опыта. Это работа в рамках лаборатории эмоционального образования Парка инновационных образовательных практик Томского государственного педагогического университета. В 2021 г. открыт новый корпус Губернаторского Светленского лицея, где первый в стране и в мире Центр эмоционального образования сможет представить системе российского образования новую модель школы, которая ответила на многие вызовы и риски современной цивилизации.

### **Литература**

1. Сайбединов, А. Г. Эмоциональное образование как новый ресурс развития роли и значения предметов искусства в современной школе / А. Г. Сайбединов // Эмоциональное образование: проблемы и споры : сборник научных статей по материалам Круглого стола «Эмоциональное образование как новый ресурс развития, значения и места предметов искусства в современной школе». – Москва : ИХОиК РАО, 2020. – 204 с.
2. Новая модель образования: из опыта работы. «Эмоциональное образование как новая модель развития современной школы» (из стенограммы выступления А. Г. Сайбединова на заседании Совета Федерации ФС РФ от 29.03.2017) // Вестник образования России. – 2017. – № 17. – С. 16–26.

## **ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ И ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ПРОСТРАНСТВО ИННОВАЦИОННОЙ РАБОТЫ ПЕДАГОГОВ**

**RESEARCH AND PROJECT ACTIVITY OF STUDENTS  
AS A SPACE FOR INNOVATIVE WORK OF TEACHERS**

*Н. А. Семенова*

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия*

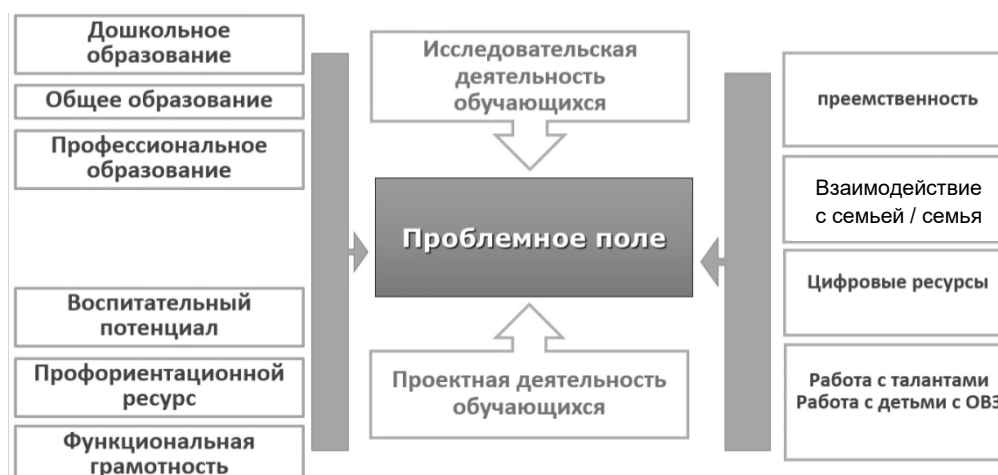
*Ключевые слова:* исследовательская деятельность обучающихся, проектная деятельность обучающихся, педагогическое исследование, инновации.

*Key words:* research work of students, Pedagogical University, involvement in research, experimental sites of the university.

*Аннотация.* Организация проектной и исследовательской деятельности обучающихся является востребованным и актуальным направлением, широко изученным и распространенным в практике. В настоящее время отмечено замедление темпа развития данной проблематики, снижение интереса детей к этим видам деятельности. Тем не менее меняющиеся условия предоставляют широкое поле для исследовательской и инновационной деятельности педагогов. Описан опыт лаборатории проектной и исследовательской деятельности в образовании Томского государственного педагогического университета, где в процессе работы с педагогами-практиками актуализируются новые направления для изучения и разработки проблем организации проектной и исследовательской деятельности обучающихся.

Вопросы организации исследовательской и проектной деятельности обучающихся активно поднимаются в педагогической теории и практике, о чем свидетельствует достаточно большое количество статей и методических разработок по данной тематике. Сам вопрос, связанный с данными видами деятельности обучающихся, имеет довольно длительную историю, но именно последние двадцать лет были наиболее продуктивными в разработке этой темы. Широко известны труды А. И. Савенкова, А. Н. Поддьякова, А. С. Обухова, А. В. Леонтович. Глубоко разработанная теория и описанная методика позволяют практике широко распространиться, но на современном этапе высвечивается проблема некоторой стагнации, остановки развития темы организации проектной исследовательской деятельности обучающихся. Она часто рассматривается педагогами не как инновационное направление работы, а как неотъемлемая часть образовательного процесса. Снижается интерес к исследовательской и проектной деятельности у школьников и их родителей, что заметно по количеству участников на детских конференциях и конкурсах. По отзывам педагогов-практиков, уменьшается количество участников подобных мероприятий, а по мнению исследователей – качество работ. Так, М. И. Лесовская на основе анализа школьных исследовательских работ за три года подчеркивает: «...на основе экспертного анализа выявлено нарастающее несоответствие между формальными и содержательными характеристиками ученических исследовательских работ» [1].

Однако интенсивно и неоднозначно меняющаяся действительность открывает новые возможности для дальнейшего развития данного направления для исследования и разработки (рис. 1).



**Рис. 1.** Проблемное поле для изучения и инновационной работы по вопросам организации проектной и исследовательской деятельности обучающихся

Достаточно остро стоят проблемы, связанные с воспитательным потенциалом исследовательской работы школьников, с организацией преемственности между дошкольным уровнем образования, начальной школы, общим образованием. Открытым остается вопрос о единых подходах к пониманию сути проектной и исследовательской деятельности, их сходствах и отличии, особенностях организации на разных возрастных этапах [2]. Очень значимым является вопрос о взаимодействии педагога с семьей обучающегося по сопровождению проектной и исследовательской деятельности ребенка. Массовый переход образовательных учреждений на использование широкого круга цифровых ресурсов также поднимает ряд нерешенных вопросов, связанных с выявлением возможностей «цифры» в организации проектной и исследовательской деятельности детей.

В 2020 г. на базе Томского государственного педагогического университета (ТГПУ) в Институте развития педагогического образования была создана научно-исследовательская лаборатория проектной и исследовательской деятельности в образовании. В декабре 2020 г. и в декабре 2021 г. были проведены региональные научно-практические конференции по вопросам организации проектной и исследовательской деятельности в томских и областных образовательных организациях. Целью данных конференций явился обзор регионального опыта, выявление достижений и общих проблем при организации исследовательской проектной деятельности обучающихся, создание ассоциации педагогов-единомышленников, которые готовы включаться в инновационную и научно-исследовательскую деятельность. По результатам проведения двух конференций был сделан ряд выводов:

- обзор опыта позволил еще раз подчеркнуть востребованность и актуальность исследовательской и проектной деятельности обучающихся на каждом этапе образования. В конференциях с представлением своего опыта выступали как отдельные педагоги, так и руководители образовательных организаций разного уровня: дошкольных образовательных организаций, организаций общего образования, среднего профессионального образования;

- выявлено, что практика организации проектной и исследовательской деятельности сегодня имеет разнообразные формы, педагоги и образовательные организации реализуют разные подходы. С одной стороны, это подчеркнуло уникальность и многообразие имеющихся практик, требующих изучения, описания и развития. С другой

стороны, была высвечена проблема отсутствия единых требований и единого понимания сути проектной и исследовательской деятельности обучающихся [3];

- ряд образовательных учреждений с длительной историей включения детей в проектную и исследовательскую деятельность обозначили ситуацию остановки развития, потребности в «перезагрузке»;

- определена потребность в новых инициативах, идеях, в новых формах вовлечения обучающихся в проектную и исследовательскую работу, поиска новых форм совместного представления результатов;

- педагогами-практиками накоплен обширный методический опыт, который нуждается в описании и трансляции.

Опрос участников конференции (более 80 человек) позволил сформировать еще ряд вопросов, актуальных для современных педагогов:

- 64 % опрошенных озадачены проблемой вовлечения детей в исследовательскую и проектную деятельность;

- 56 % педагогов испытывают сомнения с расстановкой приоритетов – что важнее для обучающихся: результат исследовательской и проектной деятельности или сам процесс;

- 56 % респондентов нуждаются в помощи при представлении и тиражировании эффективного и уникального опыта организации исследовательской и проектной деятельности детей;

- 38 % опрошенных нуждаются в совершенствовании компетенции педагога-организатора исследовательской и проектной деятельности;

- 38 % педагогов считают, что требуются единые/похожие требования к представлению результатов исследовательских и проектных работ обучающихся.

Каждая из представленных проблемных точек может стать исследовательским или инновационным направлением для педагога или образовательной организации. Лаборатория проектной и исследовательской деятельности ТГПУ ведет работу по ряду направлений, а проведенные конференции и стратегические сессии позволили наметить новые. Во-первых, за два года созданы две экспериментальные площадки на базе образовательных организаций. Это MAOY гимназия № 29 г. Томска с темой «Технология исследовательских проб в начальной школе» и Северская гимназия (г. Северск) с темой «Профориентация школьников средствами проектной и исследовательской деятельности». Для каждой из площадок данная работа является инновационной. Так, обе образовательные организации имеют длительный и успешный опыт системной организации исследовательской и проектной деятельности обучающихся, но определили ряд дефицитов, возникших со временем и обусловленных меняющимися условиями; выявили потребность в обновлении существующей практики, выбрали новую проблему в теме для дальнейшего развития и исследований. В работу каждой площадки вовлечены и администрация организаций, и педагоги. Результаты деятельности площадок планируется транслировать через федеральный научно-методический центр ТГПУ, одним из направлений которого является формирование исследовательской и проектной культуры педагога и обучающихся. Во-вторых, идет работа по привлечению студентов – будущих педагогов в деятельность экспериментальных площадок через курсовые и выпускные квалификационные работы.

Завершая, можно отметить, что тема организации исследовательской и проектной деятельности обучающихся остается актуальной, а интеграция деятельности ученых, педагогов-практиков и вовлечение студентов позволяют выявить и развивать новые направления научных исследований и инноваций.

## **Литература**

1. Лесовская, М. И. Снижение качества исследовательских работ школьников в области наук о жизни: обзор за три года / М. И. Лесовская // Образовательный вестник «Сознание». – 2018. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/snizhenie-kachestva-issledovatelских-rabot-shkolnikov-v-oblasti-nauk-o-zhizni-obzor-za-tri-goda> (дата обращения: 06.04.2022).
2. Поздеева, С. И. К проблеме использования проектной и исследовательской деятельности в детском саду / С. И. Поздеева // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2017. – Вып. 8 (185). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-ispolzovaniya-proektnoy-i-issledovatelской-deyatelnosti-v-detskom-sadu> (дата обращения: 10.04.2022).
3. Семёнова, Н. А. Анализ проблем организации проектной и исследовательской деятельности в образовательных учреждениях Томска и региона // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2021. – Вып. 2 (214). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-problem-organizatsii-proektnoy-i-issledovatelской-deyatelnosti-v-obrazovatelnyh-uchrezhdeniyah-tomska-i-regiona> (дата обращения: 10.04.2022).



## **СИСТЕМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАХСТАНЕ, СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕНДЫ**

HIGHER EDUCATION SYSTEM IN KAZAKHSTAN, MODERN TRENDS

*В. И. Султанова<sup>1</sup>, Ж. А. Жуматаева<sup>2</sup>*

*<sup>1,2</sup> Университет «Мирас», г. Шымкент, Казахстан*

*Ключевые слова:* система высшего образования, современные тренды, интернационализация, система воспитания, студенчество.

*Key words:* higher education system, modern trends, internationalization, education system, students.

*Аннотация.* Проанализированы итоги модернизации системы образования в Республике Казахстан. Рассмотрены трудности современного этапа образования и воспитания.

Система образования в Казахстане претерпела поэтапную модернизацию. В 2010 г. Республика Казахстан (РК) присоединилась к Болонской конвенции, целью которой было создание единого европейского образовательного пространства. Для Казахстана это был серьезный шаг, с него фактически началась интернационализация образования и науки. Необходимо было сломать старую систему образования, которая имела наработанный годами опыт и богатую методическую базу.

Началась работа по изменению нормативно-правовой базы. Был принят ряд важных законов и постановлений, помогающих введению новой кредитной системы обучения со своей системой оценки знаний и методикой преподавания. Изменились требования к профессорско-преподавательскому составу. В Законе об образовании в ст. 11 говорится о необходимости «создания необходимых условий для получения качественного образования, направленного на формирование, развитие и профессиональное становление личности на основе национальных и общечеловеческих ценностей, достижений науки и практики» [1]. Отсюда вышел тезис о студентоцентрированном обучении, о качестве образовательных программ, о прозрачности всего академического процесса, о получении студентом нужных компетенций и о необходимости соответствия научно-исследовательской работы международным стандартам.

Усилился мониторинг качества выпускаемых специалистов, данную функцию взяла на себя Атамекен-палата предпринимателей Республики Казахстан (рейтинг образовательных программ, процент трудоустроенности выпускников и др.). Все это происходило на фоне расширения автономности, самостоятельности организаций образования, демократизации управления образованием за исключением тех вузов, которые по своей специфике подчиняются профильным министерствам [1. Ст. 11, п. 7]. В рамках интеграции в международную образовательную среду в Казахстане были открыты филиалы зарубежных университетов или совместные университеты. В своем выступлении в Мажилесе Парламента от 11 января 2022 г. Президент Республики Казахстан Касым Жомарт Токаев объявил об открытии пяти филиалов зарубежных вузов, подчеркнув, что «образование надо поставить на технические рельсы» [2].

Наряду с открытием новых идет закрытие вузов, дающих некачественное образование, либо отзываются лицензии на те специальности, которые не пользуются спросом. Процесс отзыва лицензий является процедурой сложной, тем не менее, информированность о существующих проблемах часто исходит от самих студентов высших учебных заведений, через студенческий совет, созданный при Министерстве образования и науки Республики Казахстан.

В стране полностью отменена заочная форма обучения, республика перешла на дистанционные технологии, которые стали распространенной формой обучения в условиях карантинных ограничений. Новый тренд – использование новейших информационных технологий и методов обучения. Дистанционное образование, обладая рядом преимуществ, а именно гибким графиком, использованием удобного для обучающегося времени и другими, тем не менее, не дает возможности всем категориям населения использовать данный вид обучения. Что касается информатизации всего образовательного пространства, этой цели послужили различные готовые платформы, такие как Google Class Room, Microsoft Teams, Nearpod и др.

Чтобы повысить качество и уровень подготовки современных педагогов, в высшей школе создан ряд условий, регулируемых государством, активно выделяются гранты. Но каждый выпускник должен подтвердить свой диплом и пройти национальный квалификационный тест. Это также является одним из пунктов конкурентоспособности казахстанских вузов в борьбе за качественные педагогические кадры.

Весьма интересной является утвержденная правительством Концепция обучения в течение всей жизни (непрерывное образование), целью которой является создание системы непрерывного образования, обеспечивающей охват населения страны формальным, неформальным и информальным обучением для повышения его конкурентоспособности и базовых компетенций до уровня стран ОЭСР [3]. В этой связи уместным будет остановиться на использовании и разработке массовых открытых онлайн-курсов, к примеру Coursera.

Университет «Мирас» предоставляет возможность профессорско-преподавательскому составу бесплатно проходить повышение квалификации по нужной специальности. Также весьма интересен подход, позволяющий студенту пройти обучающий курс и получить возможность перезачета кредитов дисциплины массовых онлайн-курсов. Преподаватели, обучающие иностранным языкам, успешно используют международные платформы, например МООС (Massive Open Online Courses). Уместно также упомянуть, что при онлайн-формате обучения данными преподавателями использовались разные веб-приложения для самостоятельной работы студентов и breakout sessions, работа в виртуальных комнатах по группам.

В условиях пандемии COVID-19 вузы самостоятельно выбирали традиционный или смешанный формат обучения. Смешанный предполагает, что лекции проводятся онлайн, а практические занятия, семинары – офлайн. При этом процесс обучения в вузе велся непрерывно. Уместным будет также остановиться и на системе воспитания в казахстанских вузах, поскольку «образование, данное без воспитания, является врагом человечества», так было заявлено на последнем форуме, проходившем в городе Нур-Султан, посвященному проблеме организации воспитательной работы в вузах страны.

Закон об образовании гласит, что «важной задачей является воспитание гражданственности и патриотизма, любви к своей Родине, воспитание личности с активной гражданской позицией, формирование потребностей участвовать в общественно-политической, экономической и культурной жизни республики, осознанного отношения личности к своим правам и обязанностям» [1]. Сообразно задачам, поставленным перед

системой образования и воспитания, ведется плановая работа с молодежью. Так, для формирования досуга активно развиваются студенческие клубы по интересам. Вся история развития клубного движения представлена на сайте университета «Мирас» <https://miras.edu.kz/university/index.php/ru/students-ru/clubs-ru>. Частота сменяемости студенческих клубов зависит от предпочтений студентов. Отделом маркетинга, студенческим самоуправлением вуза проводится работа по изучению предложений и обновляемости клубов. Процесс записи в клубы происходит путем регистрации через официальный аккаунт в социальной сети Instagram и через личный кабинет образовательного портала Miras.App. В университете функционируют различные клубы, например Экоклуб, пейнтбольный клуб, киберспортивный клуб, дебатный клуб «Интеллектум», волонтерский клуб «Мирас» Добро, ТикТок Хаус, интеллектуальный клуб «Мирас» Квизиум. Также у каждого сектора есть свой тематический научный кружок, имеющий целью развитие профессиональных компетенций выбранной студентом специальности. Например, студенты юридических специальностей могут посещать клуб «Правозащитник» и «Sanaly Uraq» (антикоррупционный клуб). Студенческий актив, представленный органами студенческого самоуправления, активно участвует во всех управленческих сферах университета (членство в Ученом Совете университета, академических комитетах, Общественном Совете по противодействию коррупции и др.).

Сферы приложения интересов студенчества различны. Это:

- 1) проведение антикоррупционной работы, пропаганда среди студентов совместно с преподавателями правового лектория;
- 2) участие в работе студенческого совета, созданного при Министерстве образования и науки РК;
- 3) предоставление правильной и точной информации школьникам (агитация);
- 4) проведение игр: дебаты, игра Жайдарман (КВН), участие в республиканской Лиге;
- 5) религиозная грамотность среди студентов. Тесная работа со специалистами в области религии и предотвращение проникновения студентов в религиозные течения и секты (Qnet);
- 6) тесная работа с волонтерским порталом;
- 7) диагностика активности студентов;
- 8) контроль качества работы куратора;
- 9) систематизация спортивных лиг, обеспечение доступности спортивной информации;
- 10) академическая честность;
- 11) студенческий парламент и многое другое.

Хочется отметить, что научно-технический прогресс не стоит на месте, интернационализация образования позволила перенять лучшие образцы международных стандартов, современная молодежь имеет возможность как получать образование за рубежом, так и за счет использования программ академической мобильности проходить семестровое обучение (двудипломное образование). Вместе с тем это сложный период для страны. Только совместная работа государства и системы образования может дать качественный результат. Для этого нужно время, ресурсы и потенциал. Какой будет система образования в Казахстане через двадцать лет? Ответ один: дорогу осилит идущий.

### **Литература**

1. URL: <https://online.zakon.kz>. Закон об образовании (с изменениями и дополнениями по состоянию на 01.01.2022 г.).
2. URL: <https://www.akorda.kz/>. Выступление Президента РК перед народом Казахстана от 11 января 2022 г.
3. URL: <https://adilet.zan.kz/> Концепция обучения в течение всей жизни (непрерывное образование).

## ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ И ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

### RESEARCH AND PROJECT ACTIVITY IN THE STUDY OF MEDICAL AND BIOLOGICAL DISCIPLINES

*Т. А. Томова<sup>1, 2</sup>, О. А. Фатюшина<sup>3</sup>, А. М. Фатюшина<sup>3</sup>*

<sup>1</sup> ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

<sup>2</sup> ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский государственный университет», г. Томск, Россия

<sup>3</sup> ФГБОУ ВО «Сибирский государственный медицинский университет» Минздрава России, г. Томск, Россия

*Ключевые слова:* проектная работа, исследовательская работа, цифровые технологии, медицинские и биологические дисциплины, компетенции, гигиена.

*Key words:* project work, research work, digital technologies, medical and biological disciplines, competencies, hygiene.

*Аннотация.* Эффективное вовлечение студентов в процесс освоения медико-биологических дисциплин можно реализовать при решении кейсов, в которых социально значимым вопросом будет собственное здоровье и здоровье будущих учеников, а в план действий будет входить получение данных о физиологических параметрах организмов участников рабочей группы с помощью исследовательских методов. Результат такой деятельности – «биологический паспорт», который будет включать помимо параметров организма заключение о функциональном резерве физиологических систем, уровне работоспособности, физическом развитии и гигиенические рекомендации дальнейшей активности человека в социуме. Освоение логики решений учебных кейсов исследовательского проекта даст возможность получить исследовательские навыки, навыки формирования команды и встраивания своих наработок в реальную жизнь, научит искать решения, что обеспечит успех и преимущество педагогу как специалисту.

Исследовательская работа студентов является фактором повышения профессиональных компетенций [1], активации познавательной деятельности [2], формирования мыслительной деятельности [3] и оптимизации учебного процесса [4]. Использование метода проектов в образовательном процессе позволяет применить на практике теоретические знания для успешного решения конкретных задач с учетом множества факторов. Проект – уникальный процесс, состоящий из совокупности скоординированных и управляемых видов деятельности с начальной и конечной датами, предпринятый для достижения соответствующей конкретным требованиям цели, включающий ограничения по срокам, стоимости и ресурсам [5].

В отличие от исследовательской работы, которая успешно реализуется в вузах различных направлений, в том числе и педагогических [6; 7], остается пока не ясно как организовать проектную экосистему. Как самостоятельная дисциплина проектная практика сегодня успешно реализуется в Национальном исследовательском ядерном университете «МИФИ» (г. Москва) для технических специальностей, где вдобавок происходит интеграция с другими научными областями. Практика показывает, что использовать исследовательский проектный подход возможно с первого курса и даже в отношении непрофильных дисциплин с применением, в том числе, учебных платформ и социальных сетей [8–10].

Программы педагогического и психолого-педагогического образования включают дисциплины медико-биологического направления, которые имеют свою специфику. Согласно отзывам студентов, обучающихся по дисциплине «Возрастная анатомия, физиология и гигиена», исследовательские проекты для них явились самыми интересными и продуктивными формами взаимодействия. Эффективное вовлечение студентов в процесс освоения медико-биологических вопросов было организовано при наличии: 1) социально значимой задачи и плана действий по ее решению; 2) сроков и ответственных; 3) самостоятельной (индивидуальной, парной, групповой) деятельности; 4) структурирование результатов (этапы); 5) исследовательских методов. Вышеперечисленные критерии исследовательского проекта достигались при решении кейсов, в которых социально значимым вопросом было свое здоровье и здоровье будущих учеников, а в план действий входило получение с помощью исследовательских методов психофизиологических и физиологических параметров как собственного организма, так и других участников рабочей группы. В результате деятельности обучающиеся создавали «биологический паспорт», который включал: 1) полученные параметры организма человека; 2) оценку полученных параметров в соответствии с оценочными шкалами; 3) заключение о функциональном резерве физиологических систем; 4) заключение о рефлексии и уровне работоспособности; 5) заключение о физическом развитии; 6) гигиенические рекомендации дальнейшей активности человека в социуме.

Освоение логики решений учебных кейсов исследовательского проекта даст возможность получить исследовательские навыки, навыки формирования команды, навыки встраивания своих наработок в реальную жизнь, научит искать решения и принимать ответственность.

В недалеком будущем нас ждет множество автоматизированных и интеллектуализированных процессов в медицине и образовании, где главным вызовом будет являться гибкость (agile) [11–13]. Такой вызов от педагога потребует не только контентной грамотности в медико-биологической и цифровой областях, но и навыка интегрировано решать задачи с исследовательским подходом [14; 15] и критическим мышлением, а также уметь оперативно организовать эффективную деятельность учеников. Все вышеперечисленное обеспечит педагогу как специалисту востребованность на современном рынке, а также умение построить здоровый и безопасный вектор в учебно-производственной среде.

Таким образом, проектно-исследовательские работы в учебных программах медико-биологических дисциплин, направленные на мониторинг состояния здоровья с применением цифровых технологий, могут способствовать успешному достижению agile-подхода в организации как собственного образовательного процесса, так и своих подопечных. Также проектные работы медико-биологической сферы с применением цифровых технологий позволят создать банк проектов гигиенической направленности для последующего внедрения в образовательный процесс и обучения искусственных когнитивных агентов.

## **Литература**

1. Малютин, Д. М. Научно-исследовательская работа как средство формирования компетенций / Д. М. Малютин // Известия Тульского государственного университета. Технические науки. – 2021. – № 10. – С. 262–264.
2. Алемасова, А. С. Научно-исследовательская работа студентов как фактор активации познавательной деятельности при изучении аналитической химии / А. С. Алемасова, А. Н. Рокун, Н. Д. Щепина // Наука и

- образование: отечественный и зарубежный опыт : сборник трудов двадцать седьмой Международной научно-практической конференции. – Белгород, 2020. – С. 208–212.
3. Германова, О. Н. Исследовательская работа как средство формирования профессионального мышления у студентов / О. Н. Германова, Л. Л. Алешина, М. К. Белова // Наука и образование в XXI веке : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции : в 17 ч. – Тамбов, 2014. – С. 43–44.
4. Шайдук, Т. И. Учебно-исследовательская работа студентов как элемент оптимизации учебного процесса / Т. И. Шайдук // Оптимизация учебного процесса : материалы юбилейной межрегиональной учебно-методической конференции с международным участием, посвященной 60-летию Алтайского государственного медицинского университета. – Барнаул, 2014. – С. 323–324.
5. Дудина, М. И. Основы проектной деятельности : учебно-методическое пособие / М. И. Дудина. – Ярославль : ЯрГУ, 2019. – 28 с. – URL: <http://www.lib.uniyar.ac.ru/edocs/iuni/20190601.pdf>, свободный (дата обращения: 10.04.2022).
6. Сладкова, О. Б. Исследовательская деятельность как условие профессиональной подготовки педагогов / О. Б. Сладкова // Образование и общество. – 2021. – № 2 (127). – С. 82–86.
7. Логунова, Г. В. Научно-исследовательская работа студентов в системе Российской (Советской) высшей школы / Г. В. Логунова, Н. Ф. Васильева // Проблемы социально-экономического развития Сибири. – 2021. – № 1 (43). – С. 124–129.
8. Томова, Т. А. Биологический паспорт / Т. А. Томова, О. А. Фатюшин // Опорный образовательный центр : учебное пособие : сборник кейсов за 2021 год по развитию цифровых компетенций обучающихся по программам среднего профессионального и высшего образования. – Казань, 2021. – С. 255–262.
9. Соловьев, М. М. Электронная история болезни / М. М. Соловьев, О. А. Фатюшина, Т. А. Томова, А. И. Карзилов, П. Е. Месько // Опорный образовательный центр : учебное пособие : сборник кейсов за 2021 год по развитию цифровых компетенций обучающихся по программам среднего профессионального и высшего образования. – Казань, 2021. – С. 68–77.
10. Кокорина, И. П. Научно-исследовательская работа обучающихся на дистанционной форме обучения / И. П. Кокорина // Актуальные вопросы образования. – 2021. – № 2. – С. 234–236.
11. Тоффлер, Э. Шок будущего / Э. Тоффлер. – Москва : АСТ, 2003. – 984 с. – ISBN 5-17-010706-4.
12. Нейсбит, Дж. Мегатренды / Дж. Нейсбит. – Москва : АСТ, 2003. – 384 с. – ISBN 5-17-017536-1, 5-9577-0016-9.
13. Курбатова, А. Г. Историческая память-столкновение стереотипов и постправды / А. Г. Курбатова. – Центральная Евразия. 2020. – №1 (4). – С. 64–77.
14. Немцев, В. Н. Исследование методологических основ информационной экономики 21 века с использованием концепции VUCA-мир / В. Н. Немцев // Современный менеджмент: теория и практика : сборник материалов Всероссийской (национальной) научно-исследовательской конференции. – Магнитогорск, 2021. – С. 15–23.
15. Лыжин, А. И. Компетентностный портрет современного исследователя в VUCA-мире / А. И. Лыжин, А. А. Коновалов // Высшее образование сегодня. – 2021. – № 4. – С. 14–19.

**Часть 2.**  
**ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ  
ПРОСТРАНСТВО ДЕТСТВА. ФОРМИРОВАНИЕ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКИ БЕЗОПАСНОЙ СРЕДЫ  
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

УДК 37.036  
ГРНТИ 14.07.03

**КРИТЕРИАЛЬНО-ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ  
ИЗУЧЕНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ  
ЭСТЕТИЧЕСКИХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРОСТКОВ**

CRITERIA-DIAGNOSTIC TOOLS FOR STUDYING THE LEVEL  
OF FORMATION OF AESTHETIC ORIENTATIONS OF ADOLESCENTS

*С. Ф. Бармин*

*ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет им. М. Е. Евсевьева»,  
г. Саранск, Россия*

Научный руководитель:  
канд. пед. наук, проф. кафедры педагогики С. Н. Горшенина

*Ключевые слова:* эстетические ориентации, подростки, критерии, уровни, эстетическое воспитание, критериально-диагностический инструментарий.

*Key words:* aesthetic orientations, adolescents, criteria, levels, aesthetic education, criteria-diagnostic tools.

*Аннотация.* Дается характеристика эстетических ориентаций подростков как педагогического феномена. Среди критериев проявления эстетических ориентаций подростков выделены: ценностно-мотивационный, когнитивно-информационный, рефлексивно-оценочный и операционально-деятельностный. Описаны их показатели, обоснована уровневая шкала проявления критериев. Представлен диагностический инструментарий, позволяющий выявить особенности и актуальный уровень сформированности эстетических ориентаций подростков.

Изменения современного общества закономерно влияют на условия жизнедеятельности каждого его члена, определяют трансформацию интегративных характеристик личности и, соответственно, обуславливают необходимость научного исследования и осмысления их становления человека на всех возрастных этапах. Особо стоит отметить подростковый период социального и личностного развития, так как данный этап характеризуется высокой степенью интенсивности, противоречивости и изменчивости внутреннего состояния личности. Подросток активно начинает выстраивать сложные взаимоотношения с окружающими людьми, а самое главное – с собственным внутренним

миром, познавать нематериальную действительность. На сегодняшний день очевиден социальный заказ общества и государства в устойчивом развитии восприятия личностью подростка эстетических предметов и явлений, открытости и эмоциональной окраске взаимодействия с красотой окружающего мира, искусством, культурой, мотивированности к гармонизации внутренней и внешней красоты, готовности и способности к творческой эстетически ориентированной деятельности. Об этом свидетельствуют работы А. Г. Бабаян, Л. С. Выготского, А. В. Кирьяковой, Б. Т. Лихачева, Е. М. Торшиловой, А. В. Тутолминой, М. С. Яницкого и др.

Особый интерес в контексте исследования формирования личностных характеристик подростков представляют их эстетические ориентации, под которыми понимаем интегративную качественную характеристику личности, включающую эстетические потребности, интересы, чувства, взгляды, готовность к познавательной и творческой деятельности. В структуре эстетических ориентаций подростков нами выделены следующие компоненты: *мотивационный, когнитивный, эмоционально-ценностный, деятельностный* [1, с. 55–56].

Изучение проблемы формирования эстетических ориентаций подростков обусловило необходимость планирования опытно-экспериментального исследования и потребовало уточнения параметров исследуемого процесса. Важным условием построения педагогической модели формирования эстетических ориентаций подростков является грамотное формулирование и наполнение критериев оценки и их уровневой дифференциации [2]. В контексте проблематики комплексного оценивания качества объектов исследователи (М. М. Калейчик, В. Н. Фомин) понимают критерии как качественную характеристику объекта мониторингового исследования, а параметры (показатели) определяют как средства качественной и количественной оценки критериев. Методология педагогики рассматривает критерии в понятийном аспекте как качества, свойства, признаки изучаемого объекта, на основе которых можно судить о его состоянии и уровне функционирования [3].

Исходя из цели исследования – определение критериально-диагностического инструментария изучения уровня сформированности эстетических ориентаций подростков, а также выделенных компонентов изучаемой характеристики, нами определены основные критерии ее педагогической оценки (табл. 1).

Основным индикатором, позволяющем судить о степени сформированности эстетических ориентаций подростков, выступает продвижение обучающегося от *низкого* к *достаточному*, а от него – к *творческому* уровню развития показателей критериев их проявления.

Первый уровень – *низкий*, характеризуется несформированностью мотивационной сферы подростков. Обучающиеся этого уровня не осознают важности эстетических ориентаций как особого качества собственной личности. Они не интересуются предметами и явлениями культуры и искусства, их вхождение в жизнь подростка минимально и не обуславливает эмоционально-эстетическую отзывчивость. Подросток не ориентируется в многообразии культурно-эстетических ценностей, их поиск и отбор строится на массовой культуре. Способность к эстетической оценке произведений искусства и явлений действительности не развиты.

Недостаточно развиты творческие способности, подросток испытывает страх перед их проявлением. Такие обучающиеся характеризуются отсутствием потребности в формировании эстетических ориентаций и безразличным отношением к усвоению знаний и навыков художественно-эстетической деятельности.



## Критериальная характеристика сформированности эстетических ориентаций подростков

Критерий	Показатель
Ценностно-мотивационный	Проявление интереса к эстетически значимым предметам и явлениям. Высокий уровень духовно-нравственных и социальных мотивов, направленных на получение эстетических ориентаций. Принятие эстетических знаний как личной ценности и осознание их важности для самосовершенствования и самореализации. Проявление волевых усилий для достижения целей художественно-эстетической и творческой деятельности и ее совершенствования. Сформированность основ эстетической культуры личности, общечеловеческих и личных эстетических ценностей, идей и идеалов, убеждений, готовность использовать их в творческой самореализации
Когнитивно-информационный	Наличие базовых представлений в области искусства, видовом и жанровом разнообразии искусства. Способность к анализу и интеграции произведений различных видов искусств и выявлению их связи с повседневностью. Навыки использования различных средств художественной выразительности и способов их трансляции через собственную творческую деятельность
Рефлексивно-оценочный	Рефлексия эстетического характера произведений искусства и собственной творческой деятельности. Проявление эстетического вкуса. Эмоционально-эстетическая отзывчивость. Осознанное восприятие своих чувств и выражение их через сенсорные системы
Операционально-деятельностный	Владение монологической и диалогической речью с использованием художественно-эстетических терминов и понятий. Сформированность умений, связанных с применением на практике приобретенных эстетических ориентаций. Актуализация интеллектуальных творческих процессов, которые гармонизируют внутреннее и внешнее отражение «прекрасного», стимулируя к самовоспитанию и самосовершенствованию. Умение осуществлять выбор художественных изобразительно-выразительных средств. Операциональная готовность к публичному участию в творческой деятельности

Подростки с *достаточным уровнем* сформированности эстетических ориентаций считают описываемую категорию важным качеством личности для достижения значимых результатов в самосовершенствовании и творческой деятельности. Они отмечают повышенный интерес к культурным предметам и явлениям и эмоциональную удовлетворенность от взаимодействия с ними. Однако интерес к процессу усвоения теоретических знаний искусстве, эстетическому восприятию его произведений и практических умений художественно-эстетической деятельности проявляется ситуативно. Представления о сущностях и критериях прекрасного, художественно-эстетических терминах и понятиях поверхностны и бессистемны, не отражаются в практической деятельности. Развиты отдельные способности к художественно-эстетической деятельности, творческие способности развиты мало и применяются ситуативно или только в процессе специального нацеливания со стороны преподавателя.

У подростков на этом уровне необходимость формирования эстетических ориентаций, которые максимально отражают знания мировоззренческого характера, вызывает сомнение. Присутствующие знания в области культуры и искусства и способах их творческой интерпретации глубоки, но не объединены в систему. Подростки не осознают многообразия направлений применения полученных знаний и навыков, кроме профессионально-творческого.

*Творческий уровень* отмечен базисным положением эстетических ориентаций в поле дальнейшей направленности жизнедеятельности подростка. Им неподдельно интересны мировые культурные события, они следят за новостями искусства. Эти ребята характеризуются стойкой потребностью в формировании эстетических ориентаций. Они стремятся не только усвоить знания, предлагаемые преподавателем, но и углубить и систематизировать их, изучая литературу, вживую знакомясь с произведениями искусства. Подростки этого уровня владеют развитыми навыками художественно-эстетической и творческой деятельности, которые используют целенаправленно и систематически, видят возможности применения их в повседневной жизни. Они готовы к участию в творческих мероприятиях, конкурсах, проектах.

Сформированность выбранных критериев в ходе экспериментального исследования определяется с помощью диагностического инструментария (табл. 2).

Таблица 2

**Диагностический инструментарий изучения сформированности эстетических ориентаций подростков**

Критерий	Диагностический инструментарий
Ценностно-мотивационный	Диагностика ценностных ориентаций подростков М. Рокича. Измерение художественно-эстетической потребности В. С. Аванесова
Когнитивно-информационный	Методика «Выбери музыку» Л. В. Школяр. Анкета о эстетических интересах
Рефлексивно-оценочный	Изучение проявления эстетического отношения человека к миру А. А. Адаскина. Тест «Лица» Е. М. Торшиловой, Т. В. Морозовой
Операционально-деятельностный	Диагностика дивергентного мышления в модификации Д. Б. Богоявленской, Т. А. Барышевой. Метод портфолио (анализ продуктов творческой деятельности)

Таким образом, нами выделены ценностно-мотивационный, когнитивно-информационный, рефлексивно-оценочный и операционально-деятельностный критерии и показатели, характеризующие проявление эстетических ориентаций подростков, а также уровневая дифференциация (низкий, достаточный, творческий). Качественное и количественное изучение описанных критериев возможно при использовании определенного в статье диагностического инструментария.

**Литература**

1. Бармин, С. Ф. Эстетические ориентации подростков: структура и содержание понятия / С. Ф. Бармин, С. Н. Горшенина // Осовские педагогические чтения: «Образование в современном мире: новое время – новые решения». – Ч. 1 : Общее образование : сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции XIII Осовских педагогических чтений «Образование в современном мире: новое время – новые решения» (г. Саранск, 6–7 ноября 2019 г.) / редкол.: М. В. Антонова, Т. И. Шукшина, Ж. А. Каско, В. И. Лаптун. – Саранск, 2019. – 1 электрон. опт. диск. – С. 53–57.

2. Старикова, Л. Д. Методология педагогического исследования : учебник для академического бакалавриата / Л. Д. Старикова, С. А. Стариков. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2019. – 287 с. – (Университеты России). – ISBN 978-5-534-06813-9.
3. Байбородова, Л. В. Методология и методы научного исследования : учебное пособие для бакалавриата и магистратуры / Л. В. Байбородова, А. П. Чернявская. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2019. – 221 с. – ISBN 978-5-534-06257-1.

## **РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ПОДРОСТКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В РАМКАХ ПРЕДПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

DEVELOPMENT OF COHERENT SPEECH OF ADOLESCENTS WITH INTELLECTUAL  
DISABILITIES IN THE FRAMEWORK OF PRE-PROFESSIONAL TRAINING

*Н. В. Варавина*

*ОГБУСО «Братский детский дом-интернат для умственно отсталых детей», г. Братск, Россия*

Научный руководитель:  
канд. психол. наук, доц. кафедры дефектологии ТГПУ Е. В. Дергачева

*Ключевые слова:* интеллектуальные нарушения, развитие связной речи, предпрофильная подготовка.

*Key words:* intellectual disabilities, development of coherent speech, pre-professional training.

*Аннотация.* В современном мире особое внимание государства направлено на людей с ограниченными возможностями здоровья. В связи с этим актуальны исследования по проблеме развития связной речи подростков с интеллектуальными нарушениями в рамках предпрофильной подготовки. Отмечается необходимость поиска путей, направленных на успешную социализацию людей с интеллектуальными нарушениями, предоставление им возможности самостоятельно жить и трудиться, быть полезными и нужными современному обществу.

Отношение к инвалидам – это важнейший показатель зрелости общества, его консолидации и жизнеспособности. Здоровое общество никогда не допустит пренебрежительного, поверхностного отношения к инвалидам и к людям, которые нуждаются в поддержке со стороны государства в связи с ограничениями по здоровью.

*Президент России В. В. Путин*

В современной России усиленное внимание государственной политики направлено на людей с ограниченными возможностями здоровья, что закреплено в таких нормативно-правовых документах, как Конвенция о правах инвалидов (принятая Резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН от 13 декабря 2006 г. № 61/106 и ратифицированная в Российской Федерации Федеральным законом от 3 мая 2012 г. № 46-ФЗ); Статья 43 Конституции Российской Федерации гарантирует право каждого на образование; Закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»; Приказ Министерства образования и науки России от 19.12.2014 № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» и др. [1–4].

В соответствии с Письмом Министерства просвещения России от 11.02.2019 № 05-108 «О профессиональном обучении лиц с различными формами умственной отсталости» перед образовательными учреждениями стоит вопрос о поиске путей,

направленных на успешную социализацию подростков с интеллектуальными нарушениями, предоставление им возможности самостоятельно жить и трудиться, чувствовать себя полезными и нужными. Инклюзивное образование – один из таких путей, позволяющий интегрировать молодых людей с интеллектуальными нарушениями в современное общество. В связи с этим у подростков с интеллектуальными нарушениями появилось больше возможностей получить профессию и успешнее социализироваться [5].

Практика показывает, что при обучении в специализированных учреждениях дети с интеллектуальными нарушениями достаточно легко общаются и взаимодействуют друг с другом, однако в инклюзивных классах и группах проблема коммуникативного взаимодействия значительно обостряется. Это связано с затрудненным пониманием их речи другими людьми, обусловленной сложностями ее построения. Такая проблема актуальна на всех ступенях их образования и жизни в социуме. Развитие ребенка с интеллектуальными нарушениями происходит неравномерно, скачкообразно, порой регрессивно. Так, уровень развития подростка, к примеру, с умеренной степенью умственной отсталости будет соответствовать уровню старшего дошкольника, а это все свидетельствует о необходимости постоянного и непрерывного коррекционного воздействия на развитие связной речи [6, с. 80]

Актуальность проблемы развития связной речи отмечается в трудах выдающихся ученых и исследователей, таких как К. Д. Ушинский, Д. Б. Эльконин, Т. Б. Филичева и др. Вопросы предпрофильной подготовки, профориентации и профессионального самоопределения подростков в свое время исследовали Л. Д. Столяренко, Г. В. Резапкина, Л. Ф. Шеховцова, В. Р. Шмидт и др. Основы развития и обучения детей с интеллектуальной недостаточностью описаны в трудах С. Я. Рубинштейна, Л. С. Выготского, Е. А. Стребелевой, С. Д. Забрамной и др. Особо подчеркнем, что в работах указанных авторов вопросы развития связной речи детей рассмотрены как в рамках нормального развития, так и у детей с интеллектуальной недостаточностью. Отдельно изучены вопросы предпрофильной подготовки подростков, однако исследования, посвященные развитию связной речи подростков с интеллектуальными нарушениями в рамках предпрофильной подготовки, недостаточно освещены в научных и периодических изданиях.

В соответствии с темой исследования нами был проведен опрос воспитанников подросткового возраста детского дома-интерната, имеющих умственную отсталость умеренной степени. На вопрос «Какую профессию они хотели бы освоить?», большинство подростков назвали такие профессии, как «врач», «педагог», «водитель», «пожарный», «полицейский». На наш взгляд, это свидетельствует не только о сниженной самооценке, свойственной детям с интеллектуальными нарушениями, но и о недостаточной осведомленности о профессиях, доступных к освоению. Как правило, в профессиональных учебных заведениях для подростков с интеллектуальными нарушениями преимущественно предлагаются программы обучения по следующим специальностям: «столяр», «штукатур-маляр», «плиточник-облицовщик», «озеленитель», «швея», «овощевод», «цветовод». Представленные специальности соответствуют перечню рекомендуемых видов трудовой и профессиональной деятельности инвалидов с учетом нарушенных функций и ограничений их жизнедеятельности, утвержденному Министерством труда и социальной защиты населения РФ [7].

На основе выявленной проблемы на базе специализированных детских учреждений социальной сферы создаются отделения социализации для молодых инвалидов подросткового и юношеского возраста как из числа воспитанников этих учреждений, так и молодых людей живущих в семьях. Данные отделения направлены, прежде всего,

на предпрофильную подготовку, привитие трудовых и хозяйственно-бытовых навыков и развитие коммуникативной сферы.

Из опыта работы можем предположить, что проблема развития связной речи (как важного элемента коммуникативной сферы) подростков с интеллектуальной недостаточностью также обусловлена ограниченностью словарного запаса, возникающего в силу интеллектуальных возможностей, и осложненного тем, что с такими детьми педагоги и родители обычно общаются с использованием простых фраз и инструкций, облегчающих их понимание ребенком. Но такой подход искусственно сужает возможности речевой среды, от чего не происходит развития связной речи. Также хочется отметить, что большинство детей с умеренной степенью умственной отсталости затрудняются в освоении чтения, которое является важнейшей составляющей для пополнения пассивного и активного словаря, формирования грамотной связной речи, что не может оказывать позитивного воздействия на речевое развитие. По этой причине считаем важным для развития связной речи подростков с интеллектуальными нарушениями использование педагогами и родителями в общении с ними развернутых предложений, применение и разъяснение социальных понятий и определений, а также чтение и повествование им различных литературных произведений [8, с. 89].

Все вышеописанное указывает на недостаточность изученности вопроса развития связной речи подростков с интеллектуальными нарушениями в рамках предпрофильной подготовки и свидетельствует о необходимости создания комплексной программы. С помощью данной программы в условиях учреждений, где обучаются, проживают и воспитываются такие дети, возможно будет реализовать предпрофильную подготовку, представляющую собой систему психолого-педагогической, информационной и организационной деятельности, содействующую самоопределению подростков при избрании ими профессии, одной из главных задач которой будет выступать развитие связной речи. В результате такой подготовки у подростков будет сформировано представление о предлагаемых к освоению специальностях, требованиях к ним. Подростки смогут выбрать профессию, которая будет комфортна и выполнима индивидуально для каждого, в соответствии с его возможностями, склонностями и желаниями. В ходе реализации такой программы дети расширят свой словарный запас, овладеют навыком самопрезентации и ведения диалога, что будет иметь особое значение при поступлении в профессиональное учебное заведение, для потенциального работодателя в будущем и в целом для построения своей системы социальных связей [9, с. 276].

## **Литература**

1. О ратификации Конвенции о правах инвалидов : Федеральный закон от 03.05.2012 г. № 46-ФЗ : принят Государственной Думой 25 апреля 2012 года : одобрен Советом Федерации 27 апреля 2012 года // Правительство Российской Федерации : официальный сайт. – URL: <http://government.ru/docs/all/100328/>, свободный (дата обращения: 19.03.2022).
2. Конституция Российской Федерации: принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020: Статья 43 // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007040001?index=14&rangeSize=1>, свободный (дата обращения: 18.03.2022).
3. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273: принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года : одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201212300007> (дата обращения: 18.03.2022).
4. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) : Приказ Министерства

- образования и науки России от 19.12.2014 № 1599 // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201502050007> (дата обращения: 18.03.2022).
5. О профессиональном обучении лиц с различными формами умственной отсталости : Письмо Министерства просвещения России от 11.02.2019 № 05-108. – URL: [https://disk.yandex.ru/i/dgNg5KvFTo\\_PYQ](https://disk.yandex.ru/i/dgNg5KvFTo_PYQ), свободный (дата обращения: 18.03.2022).
6. Тихомирова, Л. Ф. Трудности реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья и пути их преодоления / Л. Ф. Тихомирова // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – Т. 2, № 2. – С. 78–81.
7. Об утверждении методических рекомендаций по перечню рекомендуемых видов трудовой и профессиональной деятельности инвалидов с учетом нарушенных функций и ограничений их жизнедеятельности : Приказ Минтруда России № 515 от 4 августа 2014 г. // Минтруд России : официальный сайт. – URL: <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/2681>, свободный (дата обращения: 23.03.2022).
8. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология» / С.Я. Рубинштейн. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Просвещение, 1986. – 192 с. – URL: <https://pedlib.ru/Books/3/0011/index.shtml>, свободный (дата обращения: 18.03.2022).
9. Маркова, Т. В. Профориентационная работа с обучающимися с нарушениями интеллектуального развития / Т. В. Маркова, М. В. Левина // Молодой ученый. – 2020. – № 30 (320). – С. 275–278. — URL: <https://moluch.ru/archive/320/72869/> (дата обращения: 07.04.2022).

## ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ РАЗВИТИЯ ТАНЦЕВАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА ДОШКОЛЬНИКОВ: ВОЗМОЖНОСТИ РЕШЕНИЯ

### PROBLEMS OF THE THEORY OF DANCE CREATIVITY DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS: SOLUTION POSSIBILITIES

*Е. В. Горшкова*

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», г. Москва, Россия

*Ключевые слова:* танцевальное творчество дошкольников, танец, язык движений, композиционное творчество, исполнительское творчество, музыкальное движение.

*Key words:* dance creativity of preschoolers, dance, the language of movements, compositional creativity, performing creativity, musical movement.

*Аннотация.* Рассматриваются теоретические основы развития танцевального творчества дошкольников в двух разных подходах: традиционном (Н. А. Ветлугина, О. П. Радынова, Л. Н. Комиссарова и др.) и альтернативном (Е. В. Горшкова). Их основные теоретические различия – в понимании природы детского танца, видов танцевального творчества дошкольников и средств их развития. До настоящего времени традиционный подход с характерными для него теоретическими положениями о развитии детского танцевального творчества остается преобладающим. Выявленные теоретические проблемы (в большей степени свойственные традиционному подходу и в меньшей – альтернативному) указывают на актуальность их решения, которое возможно на методологической основе культурно-исторической психологии.

Развитие танцевального творчества дошкольников – одна из задач в системе музыкального воспитания и развития дошкольников. Основоположником отечественной научной школы музыкального воспитания в детском саду, в том числе подхода к развитию творчества детей в танце, признается Н. А. Ветлугина [1], теоретические основания которого были заложены в конце 1960-х гг. в монографии «Музыкальное развитие ребенка» [2]. С нее и начнем характеристику теоретического подхода к развитию танцевального творчества дошкольников, который далее называем традиционным, учитывая его преобладающее влияние в советский период и его широкое распространение до сих пор благодаря работам учеников и последователей Н. А. Ветлугиной.

Теоретический подход Н. А. Ветлугиной носит противоречивый характер. Автор опирается на положения искусствоведческой литературы о *танцевальном* искусстве, которому свойственно отражение реальной действительности в музыкально-двигательных образах. Но от образности взрослого танцевального искусства Н. А. Ветлугина переходит к детским «музыкально-ритмическим движениям», играм с пением и хороводам, где в качестве главных признаков танцевальности указываются плясовые движения и их комбинаторика. Образность, сюжетность признаются только в детских музыкальных играх с пением, т. е. словесными текстами, которые иллюстрируются изобразительными движениями – вторичными по отношению как к музыке, так и к словесному тексту. По мнению Н. А. Ветлугиной, *музыкально-драматизированная хореография*, передающая сюжетно-образное содержание, может быть только в детской музыкальной игре синкретического характера (сочетающей музыку, песенные тексты и движения), но не в детском танце, который ею не рассматривается как самостоятельная художественная деятельность дошкольников. Детский танец, по Н. А. Ветлугиной,



передает лишь особенности музыкального образа (темп, динамику, метроритм, общий характер), являясь средством их активно-двигательного восприятия.

Так, в конце 1960-х гг. оформился подход к развитию творчества дошкольников в танце, который не учитывал его образной природы, не видел его возможностей передавать образное содержание, а превращал «пляски» в детском саду в ограниченную субкультуру, не получавшую продолжения в жизни детей за пределами дошкольного учреждения.

Пятнадцать лет спустя (в 1983 г.) в характеристике Н. А. Ветлугиной современного (на тот момент) развития теории музыкального воспитания дошкольников [3] остаются определенные противоречия. Так, не совсем понятно, что именно называется деятельностью, каково деление на виды детской музыкальной деятельности, какое место в этой классификации занимает танец: то объединяются в (единую) деятельность танцы, хороводы, музыкальные игры [3, с. 58] (видимо, по общему основанию: исполнение движений под музыку – в отличие от пения, слушания и др. ); то деятельностью называется ритмика, «в которой наиболее успешно развивается чувство ритма» [3, с. 59]; то основными видами музыкальной деятельности называются восприятие музыки, пение, *движение* (танец даже не упоминается как самостоятельный вид деятельности) и др. [3, с. 90], наконец, «конкретными деятельностями» называются слушание, исполнение и творчество [3, с. 85]. Последнее утверждение становится основанием для логического вывода, что исполнение (в том же танце) не может быть творческим. Наряду с этим отмечается, что «даже на самых первых ступеньках детского “исполнительства”... танцев оно может отличаться “индивидуальным почерком”. Ребенок стремится выразить свое отношение, свои чувства, т. е. пробует по-своему передать исполняемое (...танец...)» [3, с. 85]. Продуктивным творчеством называются импровизации, «построение легких танцев» [3, с. 85].

Если в монографии 1968 г. имя Л. С. Выготского вообще не упоминается, то в учебнике 1983 г. дается ссылка на его работу «Психология искусства», но с указанием на довольно узкий, на наш взгляд, аспект – положения о неравномерном развитии психических функций у детей (воображения и мышления), а также о ведущей деятельности детей того или иного возраста. По мнению Н. А. Ветлугиной, последнее созвучно идее о наилучшем возрастном периоде для развития музыкальных способностей [3, с. 88]. К сожалению, такое «прикосновение» к культурно-исторической психологии не могло стать методологической основой для разработки теории танцевального творчества дошкольников. Впрочем, и самой теории не могло быть, так как детский танец и творчество дошкольников в танце рассматривались как средства развития музыкальных способностей, но не как самостоятельный вид деятельности.

Далее, давая характеристику развития движений под музыку в танце, Н. А. Ветлугина описывает возрастные различия. Так, в 3–4 года умение «выполнять несложные движения под музыку дает ребенку возможность более самостоятельно двигаться в музыкальных играх и плясках» [3, с. 90–91]. В 4–5 лет ребенку «понятны требования... как двигаться в пляске» [3, с. 91]. «Освоение основных видов движений (ходьба, бег, прыжки) дает возможность шире их использовать в... танцах» [3, с. 91]; дети лучше запоминают последовательность движений. У дошкольников 5–6 лет отмечаются качественно новые результаты: «...они больше любят танцевать, чем водить хороводы, у них появляются любимые... пляски» [3, с. 91]; развитие физических качеств, умения двигаться в пространстве позволяет им лучше согласовывать движения с характером музыки, ее формой, динамикой [3, с. 92]. У детей 6–7 лет: физическое развитие, освоение все большего числа основных движений, их координированность расширяют возможности использования

движений в качестве средства и способа развития восприятия музыки. «Пользуясь движением, ребенок в состоянии творчески проявить себя, быстрее ориентироваться в поисковой деятельности. Исполнение... плясок... подчас становится достаточно выразительным и свидетельствует о попытках передать свое отношение к музыке» [3, с. 93]. Как видно, в отношении танца дошкольников речь идет о развитии у них музыкальности движений, о возрастающих возможностях запоминания последовательности движений в пляске, о росте самостоятельности детей при их выполнении. О возможности детского творчества в танце упоминается только в подготовительной группе, которое понимается как попытка передать свое отношение к музыке. И ни слова – о воплощении образов (персонажей) в танце, передаче их характеров и взаимоотношений.

Н. А. Ветлугина приводит «примеры желательного уровня музыкального развития ребенка» [3, с. 94]. Так, дети в *средней группе* должны «двигаться под незнакомую музыку, передавая ее основное настроение, точно и с удовольствием выполнять плясовые движения»; в старшей группе – «точно ритмично двигаться, проявлять самостоятельность, выразительно передавая музыкально-игровой образ и танцевальные движения; хорошо выполнять творческие движения, соблюдать общий темп движения с другими исполнителями» [3, с. 94]. В подготовительной группе они должны «выразительно передавать музыкально-игровой образ персонажей под музыку незнакомых произведений различного характера, изящно, ритмично танцевать... сочинять варианты плясок» [3, с. 94–95]. Поясним: понятия «музыкально-игровой образ» и «образы персонажей» Н. А. Ветлугина использует применительно к музыкальной игре, инсценированию песен. В отношении же танцев, плясок речь идет лишь об изящном, ритмичном исполнении танцевальных движений. «Танцевальное творчество развивается на основе элементов народной пляски, пантомимы» [3, с. 99]; оно «проявляется в умении детей комбинировать знакомые элементы танца, создавать собственные движения, придумывать простой танец типа польки» [3, с. 122].

Таким образом, до конца 1980-х гг. одним из существенных недостатков традиционного теоретического подхода к развитию у дошкольников танцевального творчества было то, что детскому танцу было практически отказано в образности. Незначительное (на тот момент) исключение составляли так называемые образные пляски петрушек, снежинок и т. п. [4], где танцевальными средствами можно было передать характеры персонажей, их общее настроение, неизменное на протяжении танца. Но основная функция танцевальных композиций заключалась в передаче музыкального образа. А поскольку большинство плясок (предлагаемых детям для разучивания и исполнения) представляли собой простейшие последовательности движений (каблучков, притопов, поворотов и др.), чередование которых определялось 2–3-частной формой музыкального произведения (как правило, без развития музыкального образа), то подобные плясовые движения призваны были передавать особенности выразительных средств музыки – темпо-ритм, динамику, характер – и только.

Полагалось, что такой опыт, главное содержание которого состояло в умении музыкально исполнять те или иные танцевальные движения, станет базой и для танцевального творчества детей. Иными словами, согласно традиционному подходу, научившись ритмично воспроизводить выученные движения под музыку, дети смогут их самостоятельно комбинировать в так называемых свободных плясках под заданную музыку. Однако, как показывала практика, большинство детей, справляясь с задачей на воспроизведение, оказывались беспомощными в ситуации творческой задачи.

Попыткой преодолеть эти проблемы в конце 1980-х гг. стало исследование Е. В. Горшковой [4], с последующим изданием на его основе методического пособия

«От жеста к танцу» [5; 6] – с принципиально иными теоретическими позициями. Данный подход также не был лишен противоречий: танец рассматривался как вид музыкальной деятельности в традициях метода «Музыкальное движение» [4, с. 6; 9], – что сейчас требует уточнений и переформулировки. Имя Л. С. Выготского (как и у Н. А. Ветлугиной) упоминалось в связи с цитированием одного из его положений – об особенностях детского воображения, его двигательной природы [4, с. 15], но его культурно-историческая теория в целом не рассматривалась как методологическая основа. Однако в этом подходе, который в данной статье мы назовем альтернативным, в отличие от традиционного, было гораздо больше плодотворных теоретических положений о творчестве дошкольников в танце. Основные из них заключаются в следующем.

На основе анализа искусствоведческой литературы о танце делался вывод о возможностях детского танца передавать *образное содержание*: особенности разнохарактерных персонажей, их взаимоотношения и взаимодействия, переживания в рамках того или иного сюжета, – которое понималось как смысловая основа детского танцевального творчества. В качестве средства развития музыкально-двигательного творчества рассматривалось *обучение детей языку движений*, танцевальных и пантомимических, которые обладают обобщенно-образными значениями; руководствуясь ими, дети могут подбирать движения по смыслу, сочетать их в композицию согласно образному содержанию танца. Оптимальным для развития музыкально-двигательного творчества признавался сюжетный танец, построенный на основе взаимодействия разнохарактерных персонажей, который воплощается только средствами танцевальных и пантомимических движений (без словесных, песенных текстов и костюмов, без театральных атрибутов, подсказывающих, каких персонажей воплощают дети). Движения в танце – главное средство передачи образного содержания. При этом используется музыка, созданная по принципу *развития музыкального образа*, музыкальной драматургии, которая в процессе детского творчества в танце «подсказывает» повороты сюжета, изменения в переживаниях персонажей и т. п. «Сюжетный танец, содержание которого основывается на музыкальной драматургии, включает взаимодействие разнохарактерных персонажей в сюжетном развитии, является... чрезвычайно благоприятным для формирования детского музыкально-двигательного творчества. Сюжетные танцы и этюды, композиции которых выступают в качестве образцов использования языка движений, способствуют лучшему осознанию детьми выразительных возможностей этого языка и активному использованию его в собственном музыкально-двигательном творчестве» [4, с. 7–8]. Оригинальная методика обучения языку выразительных движений включает такие эффективные методы, как «вербальный анализ семантики движений; исполнение жестов с пропеванием слов, соответствующих значениям этих жестов» (только на этапе элементарных упражнений); «вариативность движений; “сотворчество” детей с педагогом в танце; “выступление” педагога перед детьми с исполнением целостного этюда, танца, импровизации и др.» [4, с. 7]. Составной частью методического обеспечения стал «Словарь пантомимических и танцевальных движений» [6], в котором описаны не только сами движения, пространственные расположения, доступные дошкольникам для выполнения, но и их *обобщенно-образные значения*, которые можно взять за основу при создании композиций сюжетных танцев.

Творчество понималось не только как результат, но и как метод обучения, который применяется начиная со средней группы на материале простейших упражнений с элементами сюжета и разворачиваясь в композициях сюжетных этюдов и спектаклей в старшем дошкольном возрасте. При этом понятие музыкально-ритмических движений

принципиально не употреблялось, так как танец, по мнению автора этого подхода, отражает не только особенности музыки, но и образы действительности: персонажей, их характеры, переживания и взаимоотношения.

Впервые для педагогического исследования была разработана диагностика с возможностью получения количественных данных и их математической обработки, благодаря чему экспериментально доказана зависимость уровня развития у детей художественного творчества от осмысления ими образного содержания, воплощаемого в танце, от степени владения специфическим языком (языком движений) [4, с. 8]. В этом подходе сделана попытка сформулировать понятие музыкально-двигательного творчества в танце, которое, согласно позиции Б. В. Асафьева, подразделяется на «творчество-воспроизведение» и «творчество-изобретение» [4, с. 29]. Применительно к танцевальному творчеству дошкольников это понималось как *исполнительское* творчество, т. е. «выразительность, индивидуальная манера исполнения музыкально-пластических образов» [4, с. 29], и *композиционное* творчество, т. е. «создание новых музыкально-пластических образов на основе использования языка движений: посредством осмысленного соединения, комбинирования движений, а также поиска новых выразительных музыкально-двигательных средств» [4, с. 29].

«Традиционный» подход сохранялся в постсоветский период российского дошкольного образования и далее развивался учениками Н. А. Ветлугиной – О. П. Радыновой [7; 8], А. И. Катинене, М. Л. Палавандишвили [7], Л. Н. Комиссаровой [8]. В рамках этого подхода сохранилась противоречивость теоретических формулировок.

В пособии 1993 г. [7], в учебнике 2022 г. [8], изданных под редакцией О. П. Радыновой, разделы о развитии выразительности движений и творчества дошкольников в танце написаны М. Л. Палавандишвили [7] и Л. Н. Комиссаровой [8]. В этих изданиях в русле традиционного подхода есть некоторые уточнения, а также незначительные признаки влияния «альтернативного» подхода, понятого, увы, формально.

Авторы говорят о музыкально-ритмической деятельности, продолжая, как и Н. А. Ветлугина, считать «восприятие музыки ведущим в этом процессе, а движение – средством ее познания»; но, в отличие от своего учителя, они сужают понимание движения под музыку до ритмики [8, с. 160], уделяют специальное внимание системе Э. Ж. Далькроза, а также упоминают С. Д. Рудневу, говоря о ее вкладе в создание системы ритмики [7, с. 108; 8, с. 160], хотя автор метода «Музыкальное движение» не сводила музыкально-двигательное развитие дошкольников к ритмике, а понимала его гораздо шире [9]. По мнению О. П. Радыновой, М. Л. Палавандишвили, Л. Н. Комиссаровой, главное, что выражается посредством движений, – «это развитие и смена музыкальных образов, структура произведения, темповые, динамические, регистровые, метроритмические изменения». Поэтому, ссылаясь на монографию своего учителя [2], они продолжают считать, что «музыкально-ритмические движения – средство развития эмоциональной отзывчивости на музыку, формирования чувства ритма» [8, с. 160–161]. О соотношении музыки и движения они говорят весьма определенно: «музыке отводится ведущая роль, движению второстепенная» [7, с. 108]. При этом они рассматривают танец как раздел ритмики и вид ритмических движений [8, с. 165]. Интересно, что в этих изданиях вскользь упоминается, что у танца есть свой «язык» – язык движений [7, с. 166; 8, с. 199], и «азбукой» танца называются отдельные танцевальные элементы, состав которых подробно описывается, но никак не поясняется то, что они могут выражать обобщенно-образное содержание. Понимание этими авторами творчества детей в танце как придумывание «своей пляски» путем комбинирования различных элементов танцевальных движений [7, с. 109] или более расплывчато – как

«умение самостоятельно передавать музыкальный образ средствами пластики, элементами танцевальной и образно-игровой драматургии» [8, с. 163] подтверждает приверженность этих авторов «традиционному» подходу.

Таким образом, традиционный подход, ограниченный задачами музыкально-ритмического развития дошкольников, рассматривает и детское танцевальное творчество весьма ограниченно, даже превратно.

Краткий (в рамках данной статьи) обзор двух принципиально различных подходов к развитию творчества дошкольников в танце показывает, что каждому из них присуща в большей или меньшей степени неразработанность методологических оснований, из-за чего до сих пор отсутствует полноценная теория детского танцевального творчества. И эта проблема становится сейчас все более актуальной в связи с ростом числа различных «инновационных» методик развития детского танцевального творчества, которым из-за отсутствия адекватных теоретических основ присущи серьезные ошибки – как в понимании, что такое танцевальное творчество, так и в конкретных рекомендациях того, как его развивать у дошкольников.

На наш взгляд, разработать такую теорию стало насущной необходимостью, а ее методологической основой может стать культурно-историческая психология. Кроме отмеченных выше положений Л. С. Выготского, в методологическую основу теории танцевального творчества дошкольников могут войти положения о переживании смысла, о постижении значения через систему отношений, о проблеме эстетической реакции и многое др. Содержательное рассмотрение этих положений станет предметом следующих публикаций.

### **Литература**

1. Боякова, Е. В. Научная школа Н. А. Ветлугиной / Е. В. Боякова // Педагогика искусства : сетевой электронный научный журнал. – 2017. – № 2. – С. 152–160. – URL: <https://docplayer.com/66518515-Nauchnaya-shkola-n-a-vetluginoi.html>, свободный (дата обращения: 27.03.2022).
2. Ветлугина, Н. А. Музыкальное развитие ребенка / Н. А. Ветлугина. – Москва : Просвещение, 1968. – 415 с.
3. Ветлугина, Н. А. Теория и методика музыкального воспитания дошкольника : учебное пособие / Н. А. Ветлугина, А. В. Кенеман. – Москва : Просвещение, 1983. – 255 с.
4. Горшкова, Е. В. Обучение языку движений как средство формирования у дошкольников музыкально-двигательного творчества в танце : специальность 13.00.01 Теория и история педагогики : дис. ... канд. пед. наук / Е. В. Горшкова. – Москва, 1989. – 251 с.
5. Горшкова, Е. В. От жеста к танцу. Методика и конспекты занятий по развитию у детей 5–7 лет творчества в танце : методическое пособие / Е. В. Горшкова. Москва : Гном иД, 2002. – 120 с. – ISBN 5-296-00291-1.
6. Горшкова, Е. В. От жеста к танцу. Словарь пантомимических и танцевальных движений для детей 5–7 лет : пособие / Е. В. Горшкова. – Москва : Гном иД, 2004. – 144 с. – ISBN 5-296-00292-X.
7. Радынова, О. П. Музыкальное воспитание дошкольников : учебное пособие / О. П. Радынова, А. И. Катинене, М. Л. Палавандишвили ; под ред. О. П. Радыновой. – Москва : Просвещение: Владос, 1994. – 223 с. – ISBN 5-09-004636-0.
8. Радынова, О. П. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста : учебник / О. П. Радынова, Л. Н. Комиссарова : под ред. О. П. Радыновой. – 3-е изд. – Москва : Юрайт, 2022. – 293 с. – ISBN 978-5-534-09217-2.
9. Руднева, С. Д. Музыкальное движение / С. Д. Руднева, Э. М. Фиш. – 2-е изд. – Санкт-Петербург : Гуманитарная Академия, 2000. – 320 с. – ISBN 5-93762-003-8.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИ БЕЗОПАСНАЯ СРЕДА В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

PSYCHOLOGICALLY SAFE ENVIRONMENT IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL  
ORGANIZATION IN THE CONDITIONS OF MULTILINGUAL EDUCATION

*А. А. Еникеева, Д. А. Яннурова*

ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени Мифтахетдина Акмуллы»,  
г. Уфа, Россия

Научный руководитель:  
канд. пед. наук, доц. И. Г. Боронилова

*Ключевые слова:* психология, безопасная среда, дошкольная образовательная организация, дошкольники, полилингвальное образование.

*Key words:* psychology, safe environment, preschool educational organization, preschoolers, multilingual education.

*Аннотация.* На сегодняшний день на плечах дошкольных образовательных организаций Республики Башкортостан лежит ответственность за психологическую безопасность не только самих дошкольников, но всех членов образовательного процесса. И в особенности на тех дошкольных образовательных организациях, в которых функционирует модель полилингвального образования. Представлены основные подходы к реализации задачи по обеспечению психологической безопасности среды в дошкольной образовательной организации в условиях полилингвального образования.

В настоящий момент модель полилингвального образования функционирует в нескольких дошкольных образовательных организациях (ДОО) Республики Башкортостан. Необходимость реализации модели полилингвального образования в детских садах республики обосновывается не только социальной потребностью родительской общественности, но и потребностью самих дошкольников, у которых сформированы предпосылки универсальных учебных действий и компетенций полилингвального образования.

При реализации модели полилингвального образования в ДОО необходимо учитывать множество критериев, таких как профессионализм педагогического состава, стимулирование дошкольников во время организованной образовательной деятельности (ООД), регулярность организации и проведения ООД, доступность содержания обучения возрасту дошкольников, разнообразие методических приемов, используемых на занятиях, соблюдение интерактивной формы обучения и т. д. Более детально рассмотрим один из главных критериев реализации модели полилингвального образования – психологически безопасную среду.

Создание психологически безопасной и комфортной образовательной среды занимает особое место в содержании Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) [1]. Психологически здоровую личность формирует свободное от психологического насилия конструктивное межличностное общение, поэтому аспект психологической безопасности образовательной

среды является таким важным. Благоприятное эмоциональное взаимодействие, открытые доверительные отношения, личностное развитие и укрепление психологического здоровья всех участников ДОО в условиях полилингвального образования возможны только при условии, что будет создана психологическая безопасность в образовательной среде.

В нашем регионе образовательный процесс в ДОО с реализацией модели полилингвального образования строится на нескольких языках (русский, башкирский, татарский, английский) как в ООД, так и в режимных моментах. И при обучении языкам в таких детских садах применяются две модели образовательной деятельности:

*Первая модель:* оба педагога в группе разговаривают на одном из языков (башкирском, татарском или английском). Организованная образовательная деятельность осуществляется на русском языке с введением новой лексики на башкирском, татарском или английском языках в соответствии с темой проводимого занятия и закреплением ее в игровой деятельности. Педагоги организуют речевую среду в группе в режимных моментах на определенном языке (башкирском, татарском или английском) для повторения и закрепления изученной ранее лексики.

*Вторая модель:* один педагог одновременно разговаривает на всех четырех языках, организует и проводит ООД и создает языковую среду в группе в режимных моментах на четырех языках.

Рассмотрим, как все это выглядит. Утром педагог встречает воспитанников с приветствиями на английском языке, во время утренней зарядки и завтрака он так же общается с детьми на английском языке, а после завтрака начинает разговаривать на башкирском. Таким образом воспитанники к началу подготовительной группы без труда могут переключаться с одного языка на другой или сами на свое усмотрение выбирают язык, на котором хотят общаться со сверстниками и педагогом. Что касается непосредственно самой организованной образовательной деятельности, то она осуществляется следующим образом: основные понятия в вводной части занятия даются на русском языке, затем в основной части вводится лексика английского языка по той же теме и в заключении в игровой деятельности закрепляется та же лексика на башкирском языке.

Детям, родным языком которых является русский, тяжело могут даваться башкирский и татарский языки. Детям, родным языком является башкирский или татарский, аналогично тяжело могут даваться русский или английский языки. Уровень и скорость овладения языками у всех детей разные. Это зависит от индивидуальных особенностей дошкольников. Некоторые дошкольники запоминают лексический минимум, а другие раскрываются лишь на второй или третий год обучения в детском саду. Хочется отметить, что обучение в детских садах с реализацией модели полилингвального образования является психологически очень тяжелым не только для воспитанников, но и для всего педагогического состава. Поэтому создание психологически безопасной среды в дошкольной образовательной организации с реализацией модели полилингвального образования является важным моментом. Для этого необходимо следовать определенным критериям, составляющим психологический комфорт дошкольника в детском саду:

1. Спокойная эмоциональная семейная обстановка. Колоссальное влияние на психологический комфорт дошкольника в детском саду оказывает отсутствие психологического давления и напряжения в семье. Открытые и доброжелательные отношения у ребенка со сверстниками и с педагогами будут только в том случае, если в семье к нему

относятся с любовью, уважением и пониманием. Здесь главной задачей педагога является изучение психологической обстановки в семье при помощи анкетирования и мониторинга с учетом индивидуальных особенностей каждой семьи.

2. Распорядок дня. Распорядок дня у дошкольника должен быть стабильным. Дошкольник более уравновешен, когда привыкает к определенному порядку: четко знает последовательность занятий, смену видов деятельности в течение дня и заранее готов к ним.

3. Комфортная предметно-развивающая среда. Предметно-развивающая среда должна соответствовать возрасту и особенностям группы.

4. Поведение педагога группы. Педагог должен быть спокойным, доброжелательным и показывать равное отношение к каждому воспитаннику.

5. Добрые традиции. Необходимо ввести в жизнь группы такие традиции, которые демонстрировали бы ребенку, что его ценят наравне со всеми. Например, празднование дня рождения, «круг добрых и теплых воспоминаний», «вопросительный стул».

Для того чтобы все вышеперечисленные критерии были успешно реализованы, педагогу необходимо:

- целесообразно и эффективно планировать и организовывать деятельность воспитанников;

- создать предметно-развивающую среду, которая будет отвечать принципам комплексного развития, потребности в общении и движении;

- грамотно организовывать образовательный процесс;

- вовлекать воспитанников в познавательные и игровые виды деятельности;

- работать над своими личностными качествами;

- поддерживать положительное и доброжелательное отношение воспитанников друг к другу и взаимодействие в разных видах деятельности;

- поддерживать инициативность и самостоятельность воспитанников в специфических для них видах деятельности;

- поддерживать родителей воспитанников в воспитании детей, охране и укреплении их здоровья, вовлекать семьи непосредственно в образовательную деятельность.

Таким образом, только определенная система работы, выстроенная с учетом критериев реализации ФГОС ДО, обеспечит психологически безопасную среду в ДОО в условиях полилингвального образования и поможет полноценному развитию личности воспитанников во всех образовательных областях [2, 3].

## **Литература**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 // Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва, 2013.

2. Материалы Международной научной конференции «Полилингвальное образование как основа сохранения языкового наследия и культурного разнообразия человечества». – Владикавказ : Изд-во СОГПИ, 2008. – С. 49–53, 197–199.

3. Выготский, Л. С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте / Л. С. Выготский // Умственное развитие детей в процессе обучения. – Москва, 1935. – С. 53–72.



**ШКОЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ КАК МОДЕЛЬ ПОЛУЧЕНИЯ  
ДОВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ  
В УЛЬЯНОВСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ  
УНИВЕРСИТЕТЕ ИМЕНИ И. Н. УЛЬЯНОВА**

SCHOOL UNIVERSITY AS A MODEL FOR OBTAINING PRE-UNIVERSITY EDUCATION  
FOR STUDENTS OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS IN FSBEI HE  
«ULSPU NAMED AFTER I. N. ULYANOV»

*А. Ю. Зеленикин*

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия

Научный руководитель:  
д-р пед. наук, проф. кафедры педагогики и социальной работы  
М. М. Шубович

*Ключевые слова:* довузовское образование, школьный университет, довузовская подготовка, абитуриенты.

*Key words:* pre-university education, school university, pre-university training, applicants.

*Аннотация.* Описана разработанная программой стратегического развития Ульяновского государственного педагогического университета имени И. Н. Ульянова структура и содержание новейшего проекта довузовского образования «Школьный университет». Рассмотрены вопросы довузовской подготовки и непрерывного образования. Учащиеся образовательных организаций, вступая в открытое добровольное университетское объединение, развивают способности и приобретают компетенции современной личности посредством участия в дополнительном образовании, сопровождении профессионального самоопределения и в мероприятиях, направленных на выявление интеллектуальных, проектно-исследовательских и общественно значимых умений и навыков.

В настоящее время обеспечение высокого качества подготовки выпускников общеобразовательных организаций как в предметном, так в личностном плане, формирование у них профессиональной мотивации и, в последующем, адаптация к условиям обучения в вузе сравнимы с подготовительными классами перед начальной школой при образовательных учреждениях. Тем самым реализуется своеобразный «нулевой курс» подготовки к обучению в современном университете, что позволяет абитуриентам не только успешно выдерживать экзамены, но и впоследствии более качественно осваивать профессионально ориентированные учебные модули и быть адаптированными к студенческой жизни [2, с. 222–227; 3, с. 99–106].

Программа развития Ульяновского государственного педагогического университета имени И. Н. Ульянова (далее УлГПУ) на 2020–2024 гг. разработана исходя из стратегической цели развития УлГПУ как опорного университета Ульяновской области социально-гуманитарной направленности, способного оказывать значительное влияние на сферу основного общего и дополнительного образования региона через внедрение в образовательную экосистему лучших практик развития человеческого потенциала.

Значительная часть программы стратегического развития УлГПУ направлена на активное взаимодействие с будущими абитуриентами, на продвижение довузовского образования посредством построенной модели и всеми узнаваемого бренда «Школьный университет».

«Школьный университет» является добровольным объединением обучающихся образовательных организаций, стремящихся к совершенствованию своих знаний, развитию своего интеллекта, приобретению навыков научно-исследовательской работы, студентов, организующих деятельность «Школьного университета» и его преподавателей.

Основными целями деятельности «Школьного университета» являются: объединение реализуемой Университетом системы довузовской подготовки и профориентации; сопровождение профессионального самоопределения обучающихся образовательных организаций; создание системы выявления и сопровождения талантливой молодежи через взаимодействие с образовательными учреждениями на принципах сетевого взаимодействия; выявление педагогически одаренной молодежи посредством создания базовых образовательных организаций, проведения психолого-педагогических олимпиад, конкурсов и тематических мероприятий, реализации программ дополнительного образования педагогической направленности; внедрение элементов электронного обучения и дистанционных образовательных технологий; эффективное применение возможностей цифровой образовательной среды и ее элементов для выявления и сопровождения потенциальных абитуриентов; участие в создании и развитии цифрового образовательного пространства; привлечение органов студенческого самоуправления, студентов к реализации проекта «Школьный университет» [1, с. 5–7; 4, с. 37–45].

«Школьный университет» выполняет следующие задачи: всесторонне развитие личности; раскрытие интересов и склонностей обучающихся как основы для осознанного выбора профессии; организация активной учебно-познавательной деятельности обучающихся, которая формирует их готовность к саморазвитию и непрерывному образованию; организация подготовки и участия обучающихся во всероссийских, региональных, муниципальных и интеллектуальных соревнованиях, а также в олимпиадах и конкурсах, проводимых Университетом самостоятельно; обеспечение реализации дополнительных общеобразовательных и общеразвивающих программ, направленных на повышение уровня владения профильными предметами; проведение профориентационных и других мероприятий, направленных на привлечение абитуриентов и популяризацию педагогических и других профессий; привлечение студентов и преподавателей к работе по выявлению особых способностей и педагогических компетенций у обучающихся; создание электронной системы сопровождения абитуриентов; внедрение электронной базы талантливых абитуриентов [5, с. 35].

Деятельность «Школьного университета» ведется по следующим направлениям: профориентационное сопровождение, открытые университетские мероприятия, подготовка к экзаменам, открытые элективные курсы, олимпиады и конкурсы, дополнительное образование детей и сотрудничество с образовательными и другими организациями. Результатом деятельности «Школьного университета» является создание электронной системы сопровождения абитуриентов и выявление талантливой и одаренной молодежи [6, с. 164–172].

Электронная база абитуриентов формируется посредством добровольного вхождения в «Школьный университет» через регистрацию на официальном сайте и в официальном сообществе социальных сетей на мероприятия по профессиональному сопровождению.

Обучающимся «Школьного университета» предоставляется возможность проявить свои способности и таланты через прохождение открытых элективных курсов, курсов по подготовке к ЕГЭ, ОГЭ и вступительным испытаниям в УлГПУ, через обучение в малых детских академиях, сезонных профильных школ, получение консультаций по подготовке к региональным и всероссийским олимпиадам и конкурсам. Обучающиеся «Школьного университета», проявившие особые способности в углубленных знаниях общеобразовательных предметов, защитивших проекты в проектно-исследовательской деятельности, ставшие победителями и призерами университетских, региональных и всероссийских мероприятий, включаются в электронную базу талантливых и одаренных абитуриентов и в галерею ежегодной приемной кампании «Уникальный абитуриент УлГПУ» [7, с. 54–57; 8, с. 77; 9, с. 480–485].

В педагогической науке и практике при разработке этого направления определился целый ряд проблемных вопросов, требующих комплексного решения. Это и разработка нормативно-правовой базы действующих структур довузовской подготовки, включая теоретическое обоснование договорных отношений общей и профессиональной школы, и создание системы средств, способствующих развитию личностно-профессиональных качеств, обеспечивающих профессиональное самоопределение обучающихся, и подготовка специалистов-педагогов для организации и внедрения концепции профильного обучения старшеклассников [10, с. 36–41].

Проект «Школьный университет» – современный многогранный продукт преемственности ступеней основного общего и высшего образования, компонент непрерывного образования, что является подспорьем Концепции модернизации российского образования. Разработанная модель системы довузовской подготовки обеспечивает не только качественную подготовку абитуриентов, но и является средством их личностно-профессионального развития, а также средством достижения педагогических и экономических целей высшего учебного заведения [11, с. 12–15; 12, с. 128–133].

### **Литература**

1. Буйлова, Л. Н. Методическая служба системы дополнительного образования детей (на примере инновационных разработок в сфере дополнительного образования детей) / Л. Н. Буйлова, Н. В. Кленова. – Москва : АПКИПРО, 2004. – 40 с.
2. Дехаль, С. Г. Дополнительное образование детей: векторы развития. Материалы Международной научно-практической конференции (часть 1) / С. Г. Дехаль. – Владивосток : Типография «Африка», 2016. – 400 с.
3. Железнякова, О. М. Дополнительность и дополнительное образование / О. М. Железнякова. – Ульяновск : Изд-во УлГПУ, 2006. – 228 с.
4. Программа развития Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова» на 2020–2024 гг. от 27 ноября 2020 года.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования : приказ Министерства образования и науки РФ от 17.05.2012 № 413 // Собрание законодательства РФ. – 2012.
6. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – Москва : Смысл, 2001. – 365 с.
7. Сергеев, И. С. Как организовать проектную деятельность учащихся : практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений / И. С. Сергеев. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : АРКТИ, 2005. – 80 с.
8. Симановский, А. Э. Педагогическая психология : учеб. пособие / А. Э. Симановский. – Воронеж : НПО «МОДЭК», 2008. – 304 с.
9. Соколова, Н. А. Педагогика дополнительного образования детей : учебное пособие для студентов педагогических вузов / Н. А. Соколова. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2010. – 224 с.

10. Шубович, М. М. Современные подходы к управлению инновационными процессами в образовательной организации / М. М. Шубович, В. Г. Шубович // Современные тенденции педагогического образования: проблемы и перспективы : материалы Международной научно-практической конференции. – Ульяновск, 2016. – 256 с.
11. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726-р «Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей».
12. Хисамбеев, Ш. Р. Структура сознания подростков в среде дополнительного образования / Ш. Р. Хисамбеев. – Москва ; Санкт-Петербург, 2014. – 207 с.

## УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ДОВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

CONDITIONS FOR EFFECTIVE SOCIALIZATION OF ADOLESCENTS  
IN THE PROCESS OF PRE-UNIVERSITY EDUCATION

*А. Ю. Зеленикин, М. М. Шубович*

ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова»,  
г. Ульяновск, Россия

Научный руководитель:  
д-р пед. наук, проф. кафедры педагогики и социальной работы  
М. М. Шубович

*Ключевые слова:* социализация подростков, школьный университет, довузовская подготовка, довузовское образование.

*Key words:* pre-university education, school university, pre-university training, teenager's socialization.

*Аннотация.* Описаны условия социализации подростков в процессе реализации разработанной программы стратегического развития Ульяновского государственного педагогического университета им. И. Н. Ульянова как новейшего проекта довузовского образования «Школьный университет». Рассмотрены задачи и проблемы довузовской подготовки в становлении личности подростка. Учащиеся образовательных организаций в университетской атмосфере развивают коммуникативные способности, устанавливают социальные связи, взаимодействуют со старшим поколением, приобретают субъективный опыт и компетенции современной личности посредством участия в системе дополнительного образования, сопровождении профессионального самоопределения и в мероприятиях, направленных на выявление интеллектуальных, проектно-исследовательских и общественно значимых умений и навыков подростков.

Одной из главных проблем социального развития является баланс взаимоотношений социума с отдельно взятым индивидуумом. Наиболее актуальная задача для современного общества – адаптировать подрастающее поколение в рамках общественных отношений. Процесс самоопределения человека как личности зависит от политической, экономической и социальной структуры общества. Вместе с тем данный процесс очень сложный для личности в построении собственной роли в обществе и установлении взаимоотношений в различных социальных средах. Являясь звеном общества, ребенок приобретает опыт, который впоследствии сформирует личность [1, с. 109–111].

Социализация – это процесс и результат усвоения и последующего активного воспроизводства индивидом социального опыта. Процесс социализации тесно связан с общением и совместной деятельностью. Наряду с семьей, школой, средствами массовой информации к источникам социализации относятся также и общественные организации, в том числе такие, которые реализуют дополнительное образование. Первичный процесс социализации – это процесс идентификации и усвоения ребенком норм поведения родителей как собственных. К основным задачам человека на стадиях первичной

социализации относят не только освоение новых социальных ролей, подготовку к экономически самостоятельной жизни и поиск друзей, но и самоопределение в профессиональной сфере. Последняя задача, прежде всего, непосредственно относится к подростковым группам [2, с. 98; 3, с. 53; 4, с. 99–102].

Особенность в социализации подростка заключается в соотношении с его потребностями в самостоятельности, независимости, самоопределения и общения с другими сверстниками. Подросток применяет уже усвоенные на предыдущих возрастных этапах образцы поведения в обществе, продолжает усваивать новые образцы в уже расширенной социальной среде, стремится найти свое место в системе социальных отношений, обрести определенный, как можно более высокий социальный статус, достичь общественного признания. В связи с частым отсутствием внимания родителей, связанным с занятостью на работе, системе школьного образования помогает система дополнительного образования. В частности, в становлении личности и определении собственных профессиональных предпочтений возможно выделить довузовское образование. Довузовское образование стимулирует профессиональное самопознание подростков, побуждает к реальной оценке своих возможностей и способностей, а также позволяет целенаправленно приобрести социальный опыт в атмосфере, приближенной к профессиональной [5, с. 284–28; 6, с. 99; 7, с. 34–35].

К сожалению, значимость профессионального самоопределения не всегда может быть осознана обучающимся. В России имеется положительный опыт организации работы по профессиональному самоопределению подростков. Например, рационально организованная деятельность преподавателей и методистов Ульяновского государственного педагогического университета имени И. Н. Ульянова (далее – УлГПУ) способна замотивировать подростка на профессиональное будущее.

Современная система довузовского образования УлГПУ основана на утвержденной стратегической программе развития вуза до 2024 г. посредством использования модели и единого узнаваемого бренда «Школьный университет». Главной целью «Школьного университета» является сопровождение профессионального самоопределения обучающихся образовательных организаций во внутривузовских условиях. К условиям, обуславливающим социализацию личности, в системе довузовского образования в УлГПУ относят проект «Стань студентом на один день», малые детские академии, летние профильные школы, распределенный лицей, фокус-группы подготовки к экзаменам, олимпиадам и конкурсам.

Так, проект «Стань студентом на один день» предоставляет собой программу непосредственного взаимодействия подростков с представителями профессорско-преподавательского состава университета и студентами. В начале силами студентов организовывается интерактивная экскурсия по вузу, затем подросткам предоставляется возможность посетить на выбор лекционное и практическое занятие, где преподаватели привлекают учеников образовательных организаций к образовательному процессу в вузе. Так как проект реализуется для специально организованных групп подростков из одной школы, проблем в обратной связи от коллективов сверстников не встречается.

Подготовка к экзаменам в УлГПУ проводится по дополнительным общеобразовательным программам на курсах по подготовке к ОГЭ, ЕГЭ и вступительным испытаниям для поступления на программы высшего образования – бакалавриата и специалитета. Занятия проводятся преподавателями в малокомплектных учебных группах, что позволяет найти индивидуальный подход к каждому подростку. Известно, что ин-

дивидуализация не проходит без социализации. В программе дополнительного образования предусматривается осуществление разнообразных видов как самостоятельной, так и групповой деятельности, направленной на формирование умений и навыков общения, критического мышления, творческого взаимодействия подростков.

Выявление и сопровождение педагогически одаренной молодежи происходит в рамках сетевого взаимодействия со школами – партнерами УлГПУ. Распределенный лицей создан как сообщество общеобразовательных организаций, разрабатывающих и реализующих образовательные программы профильного обучения на основе технологий концентрированного обучения (погружения) для школьников в очном и дистанционном форматах с использованием потенциала университета, обеспечивает углубленное освоение содержания профильных учебных предметов и расширяет возможности социализации обучающихся [8, с. 211].

Для выявления обучающихся, проявивших выдающиеся способности, сопровождения и мониторинга их дальнейшего развития, проводятся региональные университетские предметные олимпиады по общеобразовательным предметам, социально-педагогическая олимпиада имени И. Н. Ульянова, региональный конкурс школьных проектов «Горизонт открытий» по номинациям. Организация конкурсных мероприятий направлена на пропаганду научных знаний и повышение интереса к углубленному изучению предметов, содействие профориентации учащихся на педагогические профессии, поиск и привлечение наиболее талантливых абитуриентов. В тесном взаимодействии с профессорско-преподавательским составом возникает специфическая среда общения со сверстниками, что само по себе выступает как важнейший институт социализации [9, с. 52–54].

Дополнительное образование детей реализуется в рамках малых детских академий и летних профильных школ, направленных на практическое совершенствование образования детей, профессиональное самоопределение, развитие творческих способностей к проектно-исследовательской деятельности. Наш вуз обладает имущественным комплексом – средствами обучения, в том числе высокотехнологичным оборудованием, учебно-производственным оборудованием, лабораторным и другим оборудованием, программным обеспечением, мебелью, учебной литературой, которые необходимы для существования работы детских академий или профильных школ, а также имеет подготовленный профессорско-преподавательский и научный состав работников [10, с. 106–110].

Профильные школы и детские академии как формы профессиональной пробы обеспечивают непосредственное взаимодействие в команде, помогают устанавливать и развивать социальные связи, поддерживают командную работу и вырабатывают ответственность в рамках подготовки и реализации групповой проектной деятельности гуманитарного, естественно-научного или технологического профилей. Наряду с обучением в университете для подростков студентами факультетов УлГПУ организуются культурно-воспитательные программы (деловые игры, интеллектуальные квизы, патриотические квесты и спортивно-оздоровительные мероприятия).

Итак, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова придерживается активной позиции в процессе набора студентов, а также целей профориентации и самоопределения. Вуз предоставляет возможность социализироваться подросткам, найти себя в той или иной деятельности, осуществить познание студенческой и университетской жизни в целом. Университет не просто занимается образовательным маркетингом, он воспитывает личность, которая в условиях

постоянной поддержки и установлении связей смогла бы продолжить обучение на программах высшего образования [11, с. 228–230].

### **Литература**

1. Кон, И. С. Социология личности : Над чем работают, о чем спорят философы / И. С. Кон. – Москва : Политиздат, 1967. – 383 с.
2. Мудрик, А. В. Введение в социальную педагогику : учебное пособие для студентов / А. В. Мудрик. – Москва : Институт практической психологии и психоанализа, 1997. – 365 с.
3. Реан, А. А. Социальная педагогическая психология : личность ученика: социализация, мотивация, акцентуации, межличностные отношения: методы изучения, личность и деятельность педагога, профессиональное педагогическое общение, педагогическая социальная перцепция: теория, практика, тренинг, психологический практикум: трудные педагогические ситуации / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – 2-е изд. – Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 574 с.
4. Столяренко, Л. Д. Социальная психология : учебное пособие / Л. Д. Столяренко, С. И. Самыгин. – Москва : КНОРУС, 2016. – 332 с.
5. Андреева, Г. М. Социальная психология : учебник / Г. М. Андреева. – Москва : Аспект Пресс, 2009. – 363 с.
6. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : учебное пособие для студентов вузов по направлению и спец. «Психология», «Клиническая психология» / А. Н. Леонтьев, А. Н. Леонтьев. – Москва : РГБ, 2009. – 315 с.
7. Рожков, М. И. Педагогическое обеспечение работы с молодежью. Юногика : учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Организация работы с молодежью» / М. И. Рожков. – Москва : ВЛАДОС, 2008. – 264 с.
8. Шубович, М. М. Современные подходы к управлению инновационными процессами в образовательной организации / М. М. Шубович, В. Г. Шубович // Современные тенденции педагогического образования: проблемы и перспективы : материалы международной научно-практической конференции. – Ульяновск, 2016. – 256 с.
9. Куприянов, Б. В. Социальное воспитание в учреждениях дополнительного образования детей : учебное пособие / Б. В. Куприянов, Н. Г. Крылова, О. В. Миновская, Е. А. Салина / под ред. А. В. Мудрика. – Москва : Академия, 2004. – 240 с.
10. Железнякова, О. М. Дополнительность и дополнительное образование / О. М. Железнякова. – Ульяновск : Изд-во УлГПУ, 2006. – 228 с.
11. Дехаль, С. Г. Дополнительное образование детей: векторы развития / С. Г. Дехаль // Материалы Международной научно-практической конференции (часть 2). – Владивосток : Типография «Африка», 2016. – 408 с.



**ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ КОММЕРЧЕСКОГО ЦЕНТРА РАЗВИТИЯ  
ДЕТЕЙ: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ  
ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ  
ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.  
ВОЗМОЖНЫЕ ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ**

FROM THE EXPERIENCE OF THE COMMERCIAL CHILD DEVELOPMENT CENTER:  
CURRENT PROBLEMS OF FAMILIES RAISING CHILDREN  
WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS (PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL AGE).  
POSSIBLE WAYS TO SOLUTION THEM

*Я. Ю. Калашикова*

*Центр детской психологии и развития речи «Томатис 54», г. Новосибирск, Россия*

*Ключевые слова:* семьи, воспитывающие детей с особыми образовательными потребностями; дети с особенностями развития, запуск речи, адаптация к детскому саду, подготовка к школе, инвалидность, программы преемственности.

*Key words:* families raising children with special educational needs, children with special needs, speech launch, adaptation to kindergarten, preparation for school, disability, succession programs.

*Аннотация.* В Центре детской психологии и развития речи «Томатис 54» (г. Новосибирск) накоплен богатый опыт работы с семьями, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями, на этапах запуска речи у детей, адаптации детей к условиям детского сада, подготовки к школе, а также оказания помощи в усвоении детьми программы школы (общеобразовательной и коррекционной). Это позволяет систематизировать актуальные проблемы данной категории семей и предложить возможные варианты их решения с целью расширения возможностей для своевременного и полного проведения коррекционной работы с каждым ребенком, а также увеличения шансов у детей на преодоление особенностей в развитии и здоровую жизнь в дальнейшем.

В настоящее время все большее количество семей сталкиваются с особенностями в развитии у детей. Поэтому услуги частных центров, где оказываются услуги дефектологов, нейропсихологов и логопедов, становятся все более востребованными.

За пять лет работы в Центре детской психологии и развития речи «Томатис 54» (далее – Центр) оказаны услуги более чем 1 000 семей. Можно выделить следующие характеристики семей:

- разный материальный достаток (от очень высокого уровня доходов до низкого);
- полные и неполные семьи;
- география обслуживания: семьи из Новосибирска, Новосибирской и Иркутской областей, Ханты-Мансийского автономного округа, Приморского, Краснодарского и Алтайского краев, Казахстана, Киргизии, Таджикистана, Турции и Франции.

Дети, с которыми работаем, имеют различные нарушения, в том числе:

- нарушение слухового речевого восприятия (сейчас встречается чаще всего, так как дети с младенчества живут в атмосфере фонового просмотра телевизора);
- сенсорная и моторная алалии;
- дизартрия;

- темповая задержка речевого развития;
- синдром Дауна;
- нарушения опорно-двигательного аппарата;
- минимальная мозговая дисфункция;
- синдром дефицита внимания и гиперактивности;
- умственная отсталость;
- расстройство аутистического спектра, аутизм.

Центр специализируется на запуске, развитии и коррекции речи, адаптации детей к условиям детского сада, подготовке к школе, а также помощи детям в освоении школьной программы (как общеобразовательной, так и коррекционной).

Рассмотрим причины обращения семей в Центр и круг проблем:

**1. Родители не могут отдать ребенка в детский сад по причине его неготовности:**

- ребенок в 2, 3, 4 года, 5 лет не способен говорить, а часто и понимать речь (это, как правило, приводит к тому, что ребенок демонстрирует нежелательное поведение);
- не сформированы навыки самообслуживания (дети не умеют одеваться и раздеваться, пользоваться горшком или унитазом, ложкой и стаканом, не умеют самостоятельно есть);
- дети не имеют навыков взаимодействия со сверстниками (здесь первопричинами часто являются достаточно изолированный образ жизни семей, когда папа на работе, а с ребенком проводит время одна мама; мало общения семей с семьями друзей, которые также имеют детей, тревожность из-за COVID-19 и осознанная замкнутость, родители мало проводят с детьми времени во дворах на прогулках).

2. Если родители все-таки отдают ребенка в общеобразовательный детский сад, то вскоре сталкиваются с тем, что **ребенок не может адаптироваться к условиям учреждения** и через 2–4 месяца начинаются конфликты между родителями ребенка и родителями других детей, которые просят вывести ребенка из группы (так как он бьет или кусает других детей, мешает детям, кричит...); иногда ситуация осложняется конфликтом с воспитателями, которые рекомендуют пройти психолого-медико-педагогическую комиссию (ПМПК) и перейти в коррекционный детский сад.

Конечно, в штате дошкольного образовательного учреждения есть психолог, в редких случаях его привлекают к работе с ребенком, но он, как правило, не имеет специализированных знаний по коррекции нежелательного поведения, развитию понимания речи, формирования навыков сотрудничества, имитации, выражения просьбы. И занятия психолога с ребенком 1–2 раза в неделю не дают практически никакого результата. Здесь нужна работа дефектолога.

**3. В коррекционных детских садах недостаточно проводимой работы с ребенком.** Ребенок прошел ПМПК и начал посещать логопедический или коррекционный детский сад/группу.

Здесь можно выделить три момента:

1. В настоящее время группы переполнены, детей много, педагогов на всех не хватает, и в итоге детям недостаточно той коррекционно-развивающей работы, которая с ними проводится. Так, если мы говорим про коррекцию дизартрии, то два индивидуальных логопедических занятия в неделю (по 15–20 минут) по постановке и автоматизации звуков – этого мало.

2. Часто в группах для детей с тяжелыми сочетанными нарушениями (например, нарушения опорно-двигательного аппарата и умственная отсталость), за детьми осу-

ществляется только присмотр. Занятия не проводятся, детей даже не обучают пользоваться горшком, не обучают предметным действиям с игрушками. Часто бывает так: ребенок сидит и весь день облизывает свои руки или игрушки. А когда родители обращаются с просьбой к заведующей, чтобы с ребенком в группе находился и занимался тьютор, которого они нашли и будут самостоятельно оплачивать его услуги (хотя бы в первую половину дня), то родителям отказывают: «Не положено в детском саду находиться постороннему человеку».

3. Когда ребенку с тяжелыми сочетанными нарушениями предлагают посещать детский сад, то, как правило, это два раза в неделю по два 20-минутных занятия. И программу занятий педагоги не адаптируют под ребенка. Например, на музыкальных занятиях готовятся к празднику – Дню Защитника Отечества, поют песню про летчиков и танкистов, а потом на занятиях дефектолога рассказывают ребенку о смене времен года. И это ребенку, который не отзывается на имя, не понимает обращенную речь, он просто лежит (сидит) с поддержкой и только учится реагировать на окружающий мир.

Из-за перечисленных моментов родители вынуждены обращаться в частные центры за дополнительными занятиями.

#### **4. Бесплатные услуги в муниципальных учреждениях малоэффективны.**

Если родители ищут возможность получить бесплатные услуги, то обращаются:

– в муниципальные поликлиники, где работает один или два логопеда и существует очередь на получение услуг (от 2 до 12 месяцев). Кроме того, в основном предлагается время до 16 ч, т. е. физически эту услугу смогут получить только те дети, чьи родители имеют гибкий рабочий график или не работают. И, как правило, занятия 1–2 раза в неделю и на определенный период. То есть в результате этой работы полной логопедической коррекции не будет;

– центры социального обслуживания населения (при условии наличия статуса ребенка с ограниченными возможностями здоровья или инвалидности). Эти центры могут предложить свои услуги 1–2 раза в год на срок от 1 до 2 месяцев. Это тоже малоэффективно, если в остальное время коррекционная работа не проводится.

#### **5. Ребенок в 7 и даже в 8 лет не готов к школьному обучению.**

Ребенок посещает муниципальный общеобразовательный или коррекционный детский сад, частный детский сад (есть детские сады, которые осуществляют только присмотр и уход за детьми) или не посещает, и к 7 годам (а сейчас встречаются дети и 8 лет) не готов к школьному обучению.

Если мы говорим про нормотипичных детей, то, как правило, это педагогическая запущенность, эмоциональная незрелость, нарушение волевой регуляции поведения, низкий познавательный интерес, нарушения речи. При этом слабый мышечный корсет, что проявляется в невозможности ребенком удерживать себя за партой даже 20–30 минут (ребенок «растекается», «сползает» под парту).

#### **6. Ребенок не осваивает программу 1-го класса.**

И здесь по аналогии с детским садом:

– ребенку сложно адаптироваться к правилам, он спит на уроках, ходит по классу, отвлекает или бьет других учеников;

– как следствие, возникают конфликты между родителями ребенка и родителями одноклассников, которые просят перевести такого ребенка в другой класс/школу или на домашнее обучение;

– возможны конфликты между родителями ученика и классным руководителем, которому сложно работать в классе из-за «проблемного» ученика;

– дома родителям сложно выполнять с ребенком домашние задания, а иногда даже невозможно, так как ребенок его не понимает, не запоминает.

Из нашего опыта можно сказать, что этих учеников классный руководитель направляет на ПМПК и результатом обычно является формулировка «Рекомендовано продублировать программу 1-го класса». Но так как заключение ПМПК носит рекомендательный, а не обязательный характер, то родители ребенка, который не научился читать слова, списывать предложения и считать до 10, переводят его во 2-й класс, где его будут учить умножать и делить, писать изложения. То есть проблема нарастает, а родители из страха не решают ее.

#### **7. Финансовый вопрос в семьях стоит остро, но родители не оформляют «инвалидность».**

Многие родители понимают и осознают серьезность проблем в развитии у своих детей, стараются делать максимум возможного. В среднем семьи тратят на коррекционные и развивающие занятия от 10 до 50 тысяч рублей в месяц (конечно, в зависимости от материальных возможностей). При этом они не оформляют инвалидность, которая дает возможность получать пособие на ребенка (около 20 тысяч рублей) и возможность оформить пособие по уходу за ребенком на одного из родителей (около 10 тысяч рублей). То есть государство предоставляет поддержку семье размером около 30 тысяч рублей в месяц, что действительно является хорошей помощью для бюджета семьи. Часто родители не оформляют это пособие (даже для детей с умственной отсталостью), потому что это называется «инвалидность» и «пенсия по инвалидности». Данные формулировки родителями воспринимаются болезненно.

#### **Исходя из вышеперечисленного, можно выделить основные причины проблем:**

1. Низкая просвещенность родителей по вопросам развития детей (питания, здоровья, норм развития), что часто является первопричиной нарушений и отставания в развитии детей.

2. Низкая вовлеченность родителей в ежедневный процесс развития ребенка (трудоваая занятость, лень).

3. Родители не знают, к кому обратиться (врачи говорят «все хорошо, не переживайте, ждите 4 лет», а после 4 лет: «Где же вы раньше были?»).

4. Низкий уровень дохода и отсутствие возможности у семей получать для ребенка платные коррекционно-развивающие услуги.

На наш взгляд, **решение данной проблемы** возможно на государственном уровне.

1. В профессиональных образовательных организациях (любых профилей) проводить курсы по «Подготовке к правильному родителству» или «Что нужно делать, чтобы вырастить ребенка без задержек в развитии», где рассказывать молодым людям о том, как подготовиться к рождению ребенка, на что обращать внимание у новорожденного и ребенка до 3 лет. И здесь не про пеленание и колики у младенцев, а про желтуху новорожденных, опасность кривошеи, особенности развития речи, опасность современных продуктов питания, своевременное формирование навыков жевания и пользования ложкой, стаканом, горшком, опасность фонового просмотра телевизора и использования детьми гаджетов. Например, 3–5 лекций, но практическую значимость этого сложно будет переоценить. Так можно помочь будущим молодым родителям избежать типичных проблем, и их дети будут развиваться в соответствии с возрастом.

2. Продолжать разрабатывать программы преемственности между системой здравоохранения, системой социальной защиты населения и системой образования (в том числе с привлечением частных коррекционно-развивающих центров).

Как это должно работать?

Первичным звеном выявления детей с особенностями развития являются участковые педиатры. Если они выявляют на своем участке ребенка, у которого есть признаки задержки в развитии, то они его вносят в список, который 2 раза в месяц передают в социальную службу. Специалист социальной службы, возможно это должен быть дефектолог, связывается с семьей, проводит первичную диагностически-разъяснительную работу, передает родителям так называемый ресурсный лист, в котором указаны специалисты, которые занимаются помощью детям (неврологи, психиатры, эпилептологи, дефектологи, логопеды, психологи, нейропсихологи), а также учреждения, в том числе и коммерческие, которые участвуют в реализации этой государственной программы в данном районе города. То есть родители получают возможность получать услуги для своего ребенка бесплатно, а услуги частных центров компенсируются государством.

Достаточно хорошо подобная программа преемственности работает на территории Алтайского края. В Новосибирске частные медицинские центры уже оказывают реабилитационные услуги детям, имеющим инвалидность, по полису ОМС, т. е. для семей это бесплатно.

О подобном участии в программах педагогических центров пока информации нет. Но важно помнить, что только лечением, без педагогической коррекции, достичь хорошего, стойкого результата у детей невозможно.

Такие программы помогут семьям получать качественные услуги бесплатно.

3. Для детей вместо понятия «инвалидность» нужно ввести другой термин. И пособие, которое в этом случае будут получать родители, назвать «образовательное пособие», т. е. деньги предназначены на образование и развитие ребенка в рамках его возможностей. Есть семьи, где мама не говорит папе, что оформила инвалидность на ребенка. Основная причина – боязнь того, что если папа узнает об этом, то уйдет из семьи. И есть семьи, где оба родителя боятся этого слова применительно к своему ребенку.

Если термин заменить, то количество обращений за этой помощью будет больше, а родители получат больше возможностей для своевременного и полного проведения коррекционной работы с ребенком. А значит шансов у детей на преодоление особенностей в развитии и здоровую жизнь тоже станет больше.

## **ПРОФИЛАКТИКА РАДИКАЛИЗМА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

### **PREVENTION OF RADICALISM IN SECONDARY SCHOOLS**

*М. В. Круглыхина*

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия  
МАОУ «Гимназия № 26», г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* воспитательная работа, школьники, радикализм, социальные сети, система воспитательной работы, учитель, классный руководитель.

*Key words:* educational work, schoolchildren, radicalism, social networks, educational work system, teacher, homeroom teacher.

*Аннотация.* В настоящее время в современной школе профилактике радикализма уделяется много внимания. Исходя из этого построения воспитательной работы в классе классным руководителем и воспитательной службой в целом предъявляются повышенные требования. Представлен опыт реализации образовательной практики на уровне общего образования. В образовательной практике задействованы обучающиеся четвертых классов муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Гимназия № 26» г. Томска. Раскрыто значение активного присутствия родителей на групповых мероприятиях; посещение родительских собраний и консультаций; присутствие родителей на детских праздниках; участие родителей в подготовке и проведении экскурсий; совместное участие в тематических занятиях; участие в выставках; совместный выпуск журналов и книг; посещение дня открытых дверей; участие в мастер-классах для родителей и детей, детско-родительских проектах, спортивных праздниках и т.д.

Радикализм – крайне опасное явление. В настоящее время под радикализмом понимают крайнюю приверженность каким-либо идеям. Эти идеи могут касаться политики, социальной жизни, религии или национальных аспектов [1]. В Указе Президента РФ от 29 мая 2020 г. № 344 «Об утверждении Стратегии противодействия экстремизму в Российской Федерации до 2025 года» радикализм рассмотрен как «бескомпромиссная приверженность идеологии насилия, характеризующаяся стремлением к решительному и кардинальному изменению основ конституционного строя Российской Федерации, нарушение единства и территориальной целостности Российской Федерации» [2].

Таким образом, хотелось отметить значимость исследований и мероприятий, связанных с профилактикой радикализма в современной школе. Несмотря на все предпринимаемые в нашей стране меры борьбы с радикализмом, данное опасное явление все еще находит «лазейки» и проникает в нашу жизнь. И если взрослые граждане способны ему противостоять, то детская среда, особенно дети младшего школьного возраста, со свойственным им любопытством, подвержены этой опасности. Поэтому сейчас остро стоит проблема не только борьбы с радикализмом, но и профилактики его распространения в начальной школе.

В настоящее время сеть Интернет стала неотъемлемой частью нашей жизни. Интернет является средством связи и общения, незаменимым источником образовательной и развлекательной информации, это среда обитания и источник развития обучающихся, которая влияет на формирование подрастающей личности [1].

Очевидно, что интернет-пространство не является безопасным для пользователей интернет-ресурсов, особенно для детей. Вместе с тем большинство современных школьников уверены в том, что интернет для них является безопасным пространством и они могут самостоятельно справиться с возникающими сложностями. Согласно результатам исследований, проведенных Институтом развития образования Самарской области в 2018–2019 гг., только четверть школьников оценивают интернет-пространство как небезопасное для себя [3].

Социальная сеть создает условия открытости и свободы осмысления социальных событий. Однако, как и любое техническое средство, Сеть уже используется людьми в различных целях. Ее наполнение – индикатор развития общества. Социальная сеть – средство информационных войн, манипуляций людьми, социализации, самообразования, воспитания детей и молодежи, распространения опыта разных видов поведения, средство общения [4]. Понимая огромное значение социальных сетей, важно осознавать риски общения в них. Риски в равной степени актуальны как для подростков, так и для детей младшего школьного возраста.

Профессиональная деятельность в гимназии № 26 г. Томска позволяет исследовать проблему радикализма в школе как со стороны педагога-психолога, так и учителя начальных классов. По результатам своей практики могу заключить, что часто при возникновении различных сложных ситуаций, связанных с использованием сети Интернет, школьники преимущественно справляются с ними самостоятельно. К родителям обучающиеся обращаются за помощью чаще всего тогда, когда сталкиваются с вредоносным программным обеспечением, взломом аккаунтов, кибербуллинг. Вместе с тем проблемы, связанные не с технической стороной, а с коммуникацией в интернете и выстраиванием отношений с людьми (распространение личных данных, мошенничество, угрозы, причинение вреда при личной встрече с интернет-знакомыми), школьники предпочитают решать самостоятельно, не прибегая к помощи кого-либо из взрослых [5].

Довольно распространенной угрозой для обучающихся младших классов является общение в интернете с незнакомыми людьми. Дети часто пренебрегают своей безопасностью. Более половины школьников знакомятся с людьми в интернете и встречаются с ними лично в реальной жизни.

Особым риском является распространение материалов радикального содержания в социальных сетях и интернет-сообществах. Сегодня насчитывается множество причин возникновения радикализма. Среди основных: изменение привычного уклада жизни и нравственно-ценностных ориентаций у подрастающего поколения; ухудшение психологического климата в семье и ослабление ее воспитательных возможностей; малограмотность самих детей в интернет-пространстве с упором на линию безопасного использования интернет-ресурсов; низкая результативность отслеживания интернет-деятельности детей их родителями; усиление агрессии среди детей; отсутствие действенной социальной профилактики проявлений радикализма.

Как педагог-психолог и классный руководитель 4«А» класса гимназии № 26 в аспекте развития педагогических технологий я ставлю важную задачу – донести до обучающихся понимание реальной, а не виртуальной угрозы, исходящей от социальных сетей («группы смерти», внушение идей терроризма). Невозможно закрыть интернет, этот мощный инструмент современной коммуникации, но обосновать обучающимся положительные и негативные стороны подобной коммуникации – прямая необходимость. Выполнение данной задачи может быть основано на построении фундаментальных мировоззренческих фильтров (добро, зло, истина, любовь и т. д.). Как известно,

без мировоззренческого и нравственного основания педагогические технологии неэффективны.

Работа классного руководителя в гимназии по профилактике воздействия идеологии радикализма на обучающихся включает систему различных мер и педагогический инструментарий. Учитывая особую значимость работы, направленной на противодействие проявлениям радикализма, в своей практической работе особое внимание я уделяю вопросам формирования антирадикальной идеологии у школьников.

Профилактика проявлений радикализма, в частности среди обучающихся 4-го класса, в нашей гимназии ориентирована на решение следующих задач:

1. Недопущение распространения идеологии радикализма среди учащихся.

2. Формирование неприятия идеологии радикализма у детей в различных ее проявлениях.

Для решения указанных задач в своей работе я реализую следующие направления:

1. Проведение постоянного мониторинга общественного мнения среди детей в целях выявления радикальных настроений среди учащихся, в том числе регулярные опросы детей об отношении к радикализму и терроризму как способу решения социальных, экономических, политических, религиозных и национальных проблем и противоречий; осуществление контроля за деятельностью неформальных детских групп (установление лидеров, активных членов, задач и характера активности); личные беседы с учащимися, наиболее подверженными влиянию радикальных идей (дети из неблагополучных семей, выходцы из семей осужденных, учащиеся с выраженным изменением социального поведения, религиозного мировоззрения). Определение круга таких лиц осуществляется с учетом консультаций других специалистов – социального педагога, заместителя директора по воспитательной работе.

2. Разъяснительная работа на постоянной основе о сущности и общественной опасности радикализма, ответственности за совершение действий радикального или террористического характера. За 2020/21 учебный год были проведены тематические классные часы (например, «Мировое сообщество и радикализм», «Законодательство Российской Федерации в сфере противодействия терроризму» и т. п.); а также прочитаны лекции по антирадикальной тематике (например, «Методы и способы вовлечения детей в радикальную и террористическую деятельность и противодействие им») с участием представителей правоохранительных структур; проведена адресная профилактическая работа с обучающимися младших классов, попавшими под воздействие радикальных идей или интересовавшихся данной тематикой. При необходимости привлекались специалисты – социальный педагог, представители правоохранительных органов. Учащиеся гимназии принимают участие в мероприятиях, посвященных Дню солидарности в борьбе с терроризмом (флешмобы, возложение венков, вахты памяти и т. п.). С ними также проводятся мероприятия по отработке практических навыков действий и поведения при совершении в их отношении террористических актов (сценарии: захват заложников, угроза взрыва и проч.).

3. Проведение мероприятий, направленных на дискредитацию радикальной идеологии, на формирование у детей идей межнациональной и межрелигиозной толерантности, например дискуссионные площадки для обсуждения проблематики террора и контртеррора, викторины, конкурсы; привлечение детей к участию в мероприятиях, направленных на духовное и патриотическое воспитание, формирование межнационального и межрелигиозного согласия (фестивали, конкурсы, концерты и проч.); просмотр фильмов антитеррористического содержания.



Важным условием организации профилактики считаем подбор классным руководителем безопасного информационного контента и педагогических технологий в соответствии с возрастными особенностями обучающихся.

В рамках данного подхода в гимназии № 26 г. Томска за 2020–2022 гг. были организованы проекты, направленные на развитие эмоциональной сферы и эмпатии. В данных проектах применялись лишь аудиовизуальные технологии и образы искусства и литературы: книги по истории, культуре и литературе народов Российской Федерации, рекомендуемые школьникам к самостоятельному прочтению, а также фильмы («Три богатыря и Морской царь», «Экипаж», «Движение вверх», «Время первых», «Последний богатырь»).

4. Подход, основанный на влиянии социальных факторов. В рамках данного подхода проходит организация проектов, направленных на создание психологически комфортной образовательной среды в классе, развитие сплоченности и ненасильственных межличностных отношений обучающихся, управление лидерством в классе и структурой класса как малой социальной группой. Целью данных проектов является распознавание идеологии радикализма и терроризма и формирование стойкого неприятия обучающимися идеологии насилия.

5. Подход, основанный на формировании жизненных навыков.

Данная модель реализуется в практике преимущественно в форме групповых тренингов, а именно: тренинга резистентности (устойчивости) к негативному социальному влиянию; тренинга ассертивности, или аффективно-ценностного обучения; тренинга формирования жизненных навыков; тренинга активизации личностных ресурсов; тренинга минимизации негативных последствий девиантного поведения.

В рамках данного подхода в гимназии были организованы проекты «Мы вместе», «Земля – наш дом», направленные на развитие адаптационных возможностей и жизненных навыков обучающихся, развитие критичности мышления, способов противодействия манипуляции и устойчивости к социальному давлению. Целью данных проектов является распознавание идеологии радикализма и терроризма, формирование стойкого неприятия обучающимися идеологии насилия, формирования собственного просоциально ориентированного поведенческого стиля.

6. Подход, основанный на развитии деятельности, альтернативной радикализму. Этот подход предполагает необходимость развития альтернативных программ, проектов и событий для обучающихся, в которых могли бы быть в социально нормативных рамках реализованы стремление к риску, поиск острых ощущений, повышенная поведенческая активность, агрессивность, эмоциональность, стремление к самовыражению. В гимназии № 26 г. Томска совместно с учителем физической культуры и музыки были проведены спортивные мероприятия, приуроченные: ко Дню защитника Отечества – «А ну-ка, мальчики», к 8 Марта – «А ну-ка, девочки». Дети смогли «выплеснуть» эмоции, направить свою энергию в мирное русло.

Реализация в нашей гимназии различных программ внеурочной деятельности поможет детям противостоять такому негативному явлению, как радикализм, в том числе и в социальных сетях, дети научатся различать добро и зло, к ним придет понимание, что педагоги и родители – это прежде всего их добрые товарищи и помощники:

1. Реализация программ по физическому развитию, формированию здорового образа жизни детей.

Достаточно популярна у представителей нового поколения технология челленджа, когда человек или группа ставят себе цель выполнить определенное задание и отчитаться об этом в соцсетях. Внутри школьного объединения такие челленджи могут

быть организованы на страничках в социальных сетях, а можно просто использовать доску объявлений. Примерами челленджа по физической нагрузке может быть соревнование: кто сможет делать зарядку каждое утро, не пропуская ни одного дня, кто сможет каждый день совершать 5 000 или 10 000 шагов. Иноязычное слово «челлендж» может быть заменено словами «вызов», «соревнование», названиями «А вам слабо?», «Сила воли» и т. п.

2. Реализация программ по гражданско-патриотическому воспитанию. На основе анализа результатов военно-патриотической работы можно выделить несколько направлений, которые в наибольшей степени влияют на формирование гражданского сознания, профилактику радикализма и терроризма. Среди них:

– организация празднования (годовщин) Дня Победы. К числу таких мероприятий относятся проведение акций «Георгиевская ленточка» под девизом «Я помню! Я горжусь!», «Помним, гордимся, наследуем!», «Окна победы», «Пост № 1», благоустройство мемориалов, памятников, воинских захоронений, обелисков и памятных знаков, проведение митингов, торжественно-траурных церемоний поминовения, возложения венков и цветов к мемориалам и памятникам, тематических встреч ветеранов и обучающихся, организация праздничных концертов для ветеранов;

– организация подготовки мальчиков к военной службе: работа оборонно-спортивных оздоровительных лагерей и военно-патриотических клубов, проведение военизированных эстафет, военно-спортивных игр, соревнований по пулевой стрельбе и т. д.

В работе по патриотическому воспитанию следует уделять внимание профессионально-деятельностному и социокультурному направлениям. Такую работу могут проводить краеведческие музеи, кружки художественного творчества. Любовь к родному краю, его культуре и обычаям, интерес к народным традициям формируют основы патриотического отношения к своей малой родине и стране в целом.

3. Проведение мероприятий по поддержке национальных культур: смотры-конкурсы, фестивали, что предотвращает развитие «питательной» среды для проявления радикализма и терроризма на национальной основе.

Таким образом, формирование негативного отношения к такому опасному явлению в обществе, как радикализм, является комплексной задачей, требующей скоординированных усилий всех специалистов современной школы.

Проводимые гимназией № 26 г. Томска мероприятия помогают обучающимся школы понять, что мы живем в одном обществе. Основная цель профилактики радикализма в школе – не оградить детей от внешнего мира, социальных сетей и прочего, а научить их бороться с проявлением радикализма самостоятельно, привить детям стойкое негативное отношение к данному явлению. Дети должны понять, что вокруг нас тысячи, миллионы, миллиарды людей. У каждого из нас свои интересы, принципы, желания, цели. Каждый из нас выглядит по-разному, но каждый из нас неповторим. Для того чтобы объединиться всем вместе, нам необходимо проявлять уважение к другим культурам, обычаям, традициям. Мы должны научиться прислушиваться к мнению окружающих и признавать свои ошибки.

## **Литература**

1. По материалам Всероссийского форума «Противодействие идеологии терроризма и экстремизма в образовательной сфере и молодежной среде», 24–25 сентября 2018 г., Москва. – URL: [scienceport.ru/](http://scienceport.ru/) (дата обращения: 14.03.2022).

2. Указ Президента РФ от 29.05.2020 № 344 «Об утверждении Стратегии противодействия экстремизму в Российской Федерации до 2025 года». – URL: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения: 15.03.2022).

3. Основные итоги социологического исследования «Особенности обеспечения информационной безопасности обучающихся в образовательной организации и за ее пределами», 2018. – URL: [irro.ru/?id=4188](http://irro.ru/?id=4188) (дата обращения: 15.03.2022).
4. Профилактическая работа с обучающимися, которые могут быть подвергнуты воздействию идеологии экстремизма и терроризма в ходе использования ими социальных сетей и мессенджеров: методические рекомендации / авт.-сост.: В. Л. Назаров, П. Е. Суслонов, Е. А. Чудиновских, Д. Е. Щипанова, О. А. Богословская, под ред. М. А. Герасимовой. – Екатеринбург : ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2019. – 73 с.
5. Педагогические условия предупреждения воздействия идеологии экстремизма с использованием социальных сетей на обучающихся : методические рекомендации / Л. В. Гаврилова, О. В. Закревская, Э. В. Мельник; под ред. Э. В. Мельник. – Екатеринбург, 2019. – 79 с.
6. Методические рекомендации для педагогов и родителей по повышению уровня информационной безопасности детей по итогам социологического исследования проблемы «Деятельность подростков в сети Интернет: динамика, риски, реакция родителей» : методические рекомендации / Л. И. Долинер [и др.]. – Екатеринбург, 2019. – 55 с.

## **РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

### **DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN EXTRA-COURSE ACTIVITIES**

*Э. Г. Мамедова*

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия*

Научный руководитель:  
канд. пед. наук, доц. кафедры социальной педагогики И. Г. Санникова

*Ключевые слова:* коммуникативные умения, младшие школьники, внеурочная деятельность, речевой и коммуникативный компоненты, формирование коммуникативных умений, условия образовательной среды, эффективное освоение образовательных программ, технология развития критического мышления, проектный метод.

*Key words:* communicative skills, junior schoolchildren, extracurricular activities, speech and communicative components, formation of communicative skills, conditions of the educational environment, effective development of educational programs, technology for the development of critical thinking, project method.

*Аннотация.* Формирование коммуникативных навыков и компетенций в младшем школьном возрасте является основой развития, воспитания и обучения ребенка в его учебной и внеучебной деятельности. Дети младшего школьного возраста активно участвуют в развитии разговорных и коммуникативных навыков общения, потому что у них есть совершенно новый набор познавательной деятельности. Рассматриваются психологические особенности, формирующие коммуникативные умения младших школьников, а также важность выполнения этой работы, которая отражена в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования. Проанализирована работа по развитию коммуникативных навыков во внеурочной деятельности младших школьников. Подтверждена важность условий школьной учебной среды для успешного формирования коммуникативных навыков.

На современном этапе развития системы образования возрастает значение взаимосвязи школьников с образовательной средой для продуктивной специализации навыков речекommunikативного развития, ускоряющих процесс интеллектуального развития и способствующих более успешной подготовке к среде школы и развитию коммуникативных навыков, обязательных для продуктивного постижения образовательных программ [1–3].

Действующий в настоящее время Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования ориентирован на эскалацию роли формирования у современных школьников коммуникативных умений. В контексте данного образовательного стандарта рассматривается важность и необходимость овладения обучающимися адекватными языковыми средствами для эффективного и продуктивного решения коммуникативных задач, решаемых как в рамках учебной деятельности младших школьников, так и в процессе внеучебной работы различной направленности: от художественно-эстетической, физкультурно-оздоровительной и экологической до взаимодействия посредством иноязычной языковой коммуникации. Это позволяет детям освоить эффективную и результативную учебную деятельность с

языковыми единицами, улучшить и развить навыки и иметь возможность применять полученные знания для решения задач с коммуникативными целями и когнитивными способностями.

Смена парадигмы образования во время развития школы требует создания и изучения состояния ума и педагогического планирования образовательных практик и технологий обучения, которые позволяют учителю удовлетворять потребности учащихся в знаниях, развивать очень четкую мысль, сопровождаемую повествованием, руководствуясь изучением человеческой личности.

Достаточно прогрессивно используются технологии, базирующиеся на воспитании у младших школьников компетентно-ориентированных личностных качеств и свойств, в контексте дополнительных занятий, направленных на коммуникативное взаимодействие, а также связанных с изучением иностранных языков, математики, изобразительного искусства. Навыки чтения, говорения, письма, рассуждения, формулирования собственной точки зрения и коммуникативного взаимодействия, приобретаемые обучающимися в рамках вышеуказанных занятий, позволяют преподавателю максимально развивать лучшие качества обучаемого, учитывая особенности его личности.

Коммуникативные навыки, а также коммуникативные умения и модели, разработанные сегодня, имеют решающее значение для общественного образования. В этом смысле для этой цели необходимо найти правильные условия для образовательного процесса, в том числе внеучебной деятельности. Современный школьник не только должен быть ориентирован на усвоение определенного объема знаний, умений и навыков, но и обладать качествами, обеспечивающими межличностную коммуникацию и продуктивное взаимодействие в любых прикладных областях для получения собственного творческого опыта.

К наиболее часто встречающимся трудностям, которые проявляются в процессе субъект-субъектного и субъект-объектного взаимодействия в рамках учебной и внеучебной деятельности детей младшего школьного возраста, можно отнести следующие:

- разноуровневая готовность к обучению;
- разный уровень речевого и коммуникативного развития;
- психологические и психофизиологические трудности вступления в общение;
- разный уровень потребностей в достижении и сформированности мотивации достижения успеха в коммуникативной деятельности.

Исходя из вышеуказанных наблюдений сформулированы следующие задачи, направленные на успешное формирование коммуникативных умений:

- добиваться грамотного использования русской и иноязычной речи, лексических единиц и обобщающих понятий в речи, сравнительных форм выражений, отличительных признаков и свойств в коммуникативном взаимодействии;
- формировать умение воспринимать на слух неточности грамматического строя речи, видеть эти неточности в общении с другими детьми и вовремя исправлять их, предлагать свои варианты речевого использования, проявляющиеся в разных типах предложений, словосочетаний;
- формировать умение самостоятельно осуществлять звуковой анализ слов русскоязычной и иноязычной речи в различных видах внеучебной деятельности, а также совершенствовать способность использования лексических единиц в речи при составлении полных простых и сложных предложений.

Задача развития коммуникативных навыков во внеурочной деятельности в младших классах заключается в тщательной разработке конкретных планов психолого-пе-

дагогических последствий совершенствования интегрированной учебной среды в контексте инноваций программы дополнительного обучения, основанная на применении проектных методов. Целью данной программы является развитие коммуникативных навыков. Инновационной идеей программы служит применение во внеучебной деятельности младших школьников технологий развития критического мышления и продуктивного воображения в различных предметных областях (развитие речи и изобразительное искусство, развитие речи и физическое воспитание, развитие речи и иностранный язык, развитие речи и творческое конструирование), опосредующих формирование коммуникативных умений.

Определены следующие ожидаемые результаты:

- обучиться работать с предоставленной информацией;
- применить такие способы интегрирования информации, как кластерный подход, глоссирование, моделирование;
- обучиться конструктивно выявлять и вербально выразить имеющиеся по заданной теме знания;
- обучиться четко выражать свои мысли по заданной теме или заданию;
- обучиться формулировать собственную точку зрения;
- применять самоподготовку;
- обучиться формулировать основные положения и выводы.

Новизна использования технологии развития критического мышления во внеучебной деятельности была раскрыта в процессе нескольких стадий.

На стадии целеполагания педагог помогает младшим школьникам определить актуальную и посильную для них на данном возрастном этапе и этапе социализации коммуникативную задачу. В младшем школьном возрасте ребенку трудно сформулировать задачу самостоятельно, однако можно помочь ему, натолкнув на необходимые размышления.

Первая стадия – вызов (на данной стадии для выявления имеющихся знаний по заданной теме был использован прием «Корзина идей»; формирование «Корзины идей» осуществлялось методом глоссирования, также использовался прием «Составление кластера»).

«Корзина идей». Например, мини-проект «Детская площадка» на основе анализа отрывка из стихотворения С. В. Михалкова «А что у вас?» по следующим вопросам «Почему ребятам было скучно?», «Для чего нужны детские площадки?», «А у вас есть во дворе детская площадка?»).

Глоссы: детские площадки, дворовые территории, прогулки, двор, игры, дети.

«Составление кластера» (было применено разделение, интегрирование информации в блоки):

Блок 1. «ЧТО Я ЗНАЮ?». На этапе непосредственной разработки проекта педагогу нужно спроектировать свою деятельность таким образом, чтобы дети активно помогли ему выстроить процесс того, «что», за «чем» и для «чего» идет. Помогая детям на данном этапе, педагог учит мыслить, обращаться к памяти, содействует приобретению навыков элементарного планирования коммуникативного взаимодействия.

Блок 2. «ЧТО Я ХОЧУ УЗНАТЬ?». На данном этапе ребенку целесообразно задавать вопросы, требующие активизации его мыслительной деятельности: «Как мы будем делать и почему?», «Что будем делать сначала?», «Как сделать так, чтобы было правильно?». Обращаясь к опыту детей, педагог апеллирует к имеющимся знаниям, умениям и уровню развития воображения детей, обогащает их опыт новыми видами и приемами коммуникативной деятельности.

Вторая стадия – осмысление. Блок 3. «ЧТО Я УЗНАЛ?». На этапе выполнения проекта (сама практическая часть) педагог вместе с детьми реализует замысел мероприятия. В процессе применения технологии развития критического мышления в рамках проектного метода на ступени начального образования можно также подключать родителей, поскольку проект – деятельность коллективная и приобщение родителей к внеучебной деятельности детей желательно.

Третья стадия – рефлексия. Проектный метод предусматривает также рефлексивную часть или подведение итогов, которое во взаимодействии с младшими школьниками может выражаться в таких клише, как «Давайте вспомним...», «Для чего было сделано...», «Каково назначение того ли иного...», «Чему мы научились...».

Необходимо также отметить, что с точки зрения педагогической психологии модель оценки сформированности коммуникативных умений во внеучебной деятельности включает оценку таких компонентов, как мотивы деятельности, особенности целеполагания, особенности учебных действий, особенности контроля, оценки и самооценки, рефлексии и саморефлексии.

В процессе проведения психолого-педагогического эксперимента мы проанализировали потребность в достижении успеха у младших школьников 1-го класса, разделенных на три группы по принципу апробации проектной технологии на основе развития критического мышления в следующих предметных областях: «Развитие речи и изобразительное искусство», «Развитие речи и иностранный язык», «Развитие речи и конструктивно-технологическое проектирование». Исследование этих показателей проводили в два этапа.

На начальном этапе провели первичное исследование показателей, чтобы оценить, каков исходный уровень развития потребностей в достижении. Было установлено, что среднее значение проявления данного вида потребностей составило:

- у школьников группы I – 13,09 баллов;
- группы II – 12,17 балла;
- у детей группы III данный показатель приблизился к 14 баллам.

Анализируя результаты интересующих нас показателей после проведения исследовательской деятельности, мы отметили положительную динамику в развитии потребности в достижении успеха у младших школьников. Результаты диагностического тестирования проводили независимо от пола детей в связи с непредвиденным уменьшением количества девочек и мальчиков в выборках.

Так, мы отметили, что уровень развития потребностей в достижении возрос и стал варьировать у детей группы I и II в пределах от 12,95 до 13,25 баллов, а у школьников группы III составил 15 баллов, что положительно повлияло на успешность формирования коммуникативных навыков в процессе взаимодействия. Также считаем необходимым отметить, что с точки зрения психологической специфики процесса формирования коммуникативных умений учитывается также и возрастной показатель, который в младшем школьном возрасте важен с точки зрения постепенности перехода от совместной деятельности педагога и обучающегося к совместно-разделенной, а далее к самостоятельной деятельности в образовании и воспитании. В этой связи внеучебная работа с младшими школьниками способствует благоприятному переходу их к самостоятельной учебной деятельности с элементами самообразования и самовоспитания, а формируемые на этой основе коммуникативные умения позволяют обеспечить широкие возможности обучающимся для овладения знаниями, умениями, навыками и

компетенциями, а также способность и готовность к познанию, обучению, сотрудничеству, самообразовательной деятельности и саморазвитию с учетом уровня сформированности познавательной активности.

Психолого-педагогические условия организации внеучебной деятельности важны как с точки зрения собственно формирования коммуникативных умений, так и с позиции обеспечения преемственности на этапе перехода младших школьников на следующую ступень основного общего образования. Умения и навыки, формируемые на основе познавательного интереса и проявляемые в активном коммуникативном взаимодействии посредством речи, мышления и воображения, эволюционируют в условиях образовательной среды от обычного формирования речевых навыков до сочинительских способностей и умений видеть суть явления или процесса, а также сохранения этих показателей при словесной передаче в ходе коммуникации.

Формирование коммуникативных умений обеспечивает готовность младшего школьника к различным видам учебной и внеучебной деятельности, которая может быть раскрыта с позиций физической и психологической готовности. Физическая готовность определяется состоянием здоровья (физическое, психическое и социальное здоровье), уровнем физической и умственной работоспособности. Психологическая готовность включает в себя коммуникативную, интеллектуальную, эмоционально-личностную готовность ребенка к условиям образовательной среды.

### **Литература**

1. Абрамова, Г. С. Психология развития и возрастная психология : учебное пособие / Г. С. Абрамова. – Москва : Прометей, 2018. – 730 с. – ISBN 978-5-906879-68-4.
2. Богачева, Г. Г. Внеурочная деятельность как средство формирования социальной компетентности учащихся : учеб. пособие / Г. Г. Богачева. – Чита : Молодой ученый, 2014. – 248 с. – ISBN 978-5-905483-17-2.
3. Брагуца, А. В. Развитие сотрудничества младших школьников во внеурочной деятельности / А. В. Брагуца // Начальная школа : сборник научных статей. – Москва, 2014. – С. 53–55. – ISSN 0027-7371.



## ОСОБЕННОСТИ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ И ПРОДУКЦИИ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С БИЛИНГВИЗМОМ

### SPECIFICITY OF PHONEMIC PERCEPTION AND SPEECH PRODUCTION OF BILINGUA LEARNERS

*Т. С. Обухова<sup>1</sup>, Д. Э. Гояева<sup>1</sup>, Т. М. Овсянникова<sup>1</sup>, А. М. Рытикова<sup>1</sup>,  
А. А. Павлова<sup>1</sup>, Ц. Г. Джиоева<sup>2</sup>, Т. И. Кокоев<sup>2</sup>, А. Ю. Николаева<sup>1</sup>*

<sup>1</sup> ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», г. Москва, Россия

<sup>2</sup> Юго-Осетинский государственный университет им. А. А. Тибилова, г. Цхинвал, Республика Южная Осетия

Научный руководитель:  
научный сотрудник МЭГ-центра МГППУ А. Ю. Николаева

*Ключевые слова:* билингвизм, речевое развитие, фонематическое восприятие, когнитивные способности, слухоречевое восприятие, фонологический дефицит.

*Key words:* bilingualism, speech development, phonemic perception, cognitive abilities, auditory-speech perception, phonological deficit.

*Аннотация.* Рассматривается влияние билингвизма на слухоречевое восприятие речи. Это важно в регионах, сохранивших использование национальных языков, и регионах, в которых значимую долю обучающихся составляют дети из семей, переехавших из регионов с другим языком. Дети, растущие в двуязычной среде, сталкиваются с проблемой снижения качества распознавания отдельных фонем, поскольку у них перечень фонем, которые необходимо различать, значительно шире, чем у детей, растущих в монологичной среде. Для выработки эффективных рекомендаций педагогам необходимо понимать, какие особенности восприятия речи характерны для конкретных групп детей.

*Благодарности.* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ МОН РЮО в рамках научного проекта № 20-513-07005.

*Acknowledgments.* The reported study was funded by RFBR and MES RSO, project number 20-513- 07005.

Вопрос обучения детей-билингвов является важным и актуальным для современной педагогики. По данным Министерства образования и науки РФ, в настоящее время используется, по разным подсчетам, от 277 до 295 языков, 37 из которых имеют официальный статус в различных республиках. В государственной системе образования используется 105 языков [1].

Многочисленные исследования билингвизма показывают, что несмотря на сложности в детском возрасте, так называемое смешение языков, т.е. использование слов двух языков в одном предложении [2], вырастая, дети из билингвальных семей не уступают в языковых компетенциях своим монолингвальным сверстникам.

Дети, растущие в двуязычной среде, сталкиваются с проблемой снижения качества распознавания отдельных фонем, которая вызвана тем, что перечень фонем, которые ребенок должен различать, значительно шире, чем у детей, растущих в монологичной среде. Это приводит к снижению точности распознавания некоторых фонем каждого из используемых языков, хотя общее число распознаваемых фонем у таких детей больше, чем у детей-монолингвов.

В нашем исследовании мы сопоставляем фонематический слух у детей, использующих в повседневной речи только русский язык, и у детей, использующих помимо русского осетинский язык. В школах Осетии преподавание ведется на русском языке, но осетинский язык также изучается. В ряде семей осетинский язык является языком домашнего общения (по крайней мере с представителями старшего поколения).

Осетинский язык относится к северо-восточной подгруппе иранской группы индоиранской ветви индоевропейских языков, согласно переписи населения 2002 г., на нем разговаривают около 493 тысяч человек. Осетинский язык содержит 35 фонем (7 гласных, 2 полугласные и 26 согласных). Важной особенностью является наличие у шести близких к фонемам русского языка согласных фонем двух различных вариантов, например глухой *к* и взрывной *къ*.

Анализ различий в точности восприятия фонем между моно- и билингвами, а также анализ перечня фонем, вызывающих у билингв наибольшие затруднения, в контексте представленности в русском и осетинском языках должен позволить выработать рекомендации для работы с билингвами данной группы.

*Модели фонематического восприятия.* Существуют различные теоретические модели фонематического восприятия, описывающие взаимодействие фонем второго изучаемого языка с фонемами первого языка, освоенными ранее. Первая рассматриваемая нами модель называется моделью перцептивной ассимиляции [3]. Она предлагает рассматривать фонемы второго языка как накладывающиеся, ассимилируемые первым. В логике этой модели пары похожих фонем второго языка могут быть ассимилированы фонемами первого языка:

- на две различные категории: две различные фонемы второго языка могут ассимилироваться двумя различными фонемами первого, что позволяет хорошо различать фонемы второго языка;

- в одну категорию, т. е. две разные фонемы второго языка имеют сходство с единственной фонемой первого, но с разной степенью фонетической близости к ней, что позволяет различать эти фонемы, но не так хорошо, как в случае двух категорий;

- в одну категорию с одинаковой степенью близости, что сильно затрудняет различение этих фонем;

- в одну категорию для одной фонемы, т. е. одна фонема из пары второго языка имеет сходство с фонемой первого, вторая же не имеет никаких сходств с фонемами первого и на ее восприятие первый язык влияния практически не оказывает.

Также возможен вариант полного различия всех фонем второго языка относительно фонем первого языка или же, в случае экзотических языков, восприятие фонем как неречевых с точки зрения другого языка. В данных случаях языки не имеют влияния на распознавание фонем друг друга.

Вторая рассматриваемая модель, модель обучения языку (Speech Learning Model), предлагает ранжировать фонемы второго языка по сложности их освоения для носителя первого языка [4]. В этой модели фонемы делятся по возрастанию сложности на идентичные, новые и похожие на фонемы первого языка. Как модель перцептивной ассимиляции, данная модель предполагает наибольшую трудность при освоении фонем, близких к фонемам первого языка.

Модель автоматического выборочного восприятия [5] предполагает, что на восприятие фонем влияют привычки избирательного восприятия (*selective perception routines*), изначально формирующиеся при освоении первого языка, а потом дополняющиеся новыми в течение всей жизни. Данная модель предполагает, что освоенные привычки восприятия могут изменяться и улучшаться с расширением языкового опыта.

Похожая на нее теория естественного языкового магнита [6] полагает, что формирование распознавания первого языка изменяет фонематическое восприятие, порождая в многообразии речевых звуков различные фонематические категории, к которым в дальнейшем при встрече с незнакомыми фонемами эти фонемы будут «притягиваться» и интерпретироваться через известную структуру категорий фонем.

*Методики и статистические методы исследования.* В исследовании приняли участие 38 мальчиков, не имеющих когнитивных нарушений, а также нарушений речи и слуха. Выборку монолингвов составили 16 детей в возрасте 7,5–14,1 года, выборку билингвов – 22 ребенка в возрасте 7,7–13,8 года.

Для оценки речевых компонентов использовался тест «КОРАБЛИК» («Клиническая оценка развития базовых лингвистических компетенций») [7], разработанный Центром языка и мозга Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». Субтесты данного теста соответствуют определенному уровню лингвистической обработки в одной из четырех языковых областей: фонематическое восприятие, семантическая обработка, дискурсивные навыки, понимание синтаксической структуры. В представленном исследовании были использованы следующие субтесты:

– фонематическое восприятие (участнику на слух предъявляются пары псевдослов, нужно сказать, одинаковые эти псевдослова или различные);

– повторение псевдослов (участнику на слух предъявляются псевдослова, отличающиеся от реальных слов русского языка одной фонемой, нужно повторить псевдослово вслух);

– повторение слов (участнику на слух предъявляются слова русского языка, задача повторить слово вслух);

– понимание существительных (далее – ПС); на планшете у участников представлены четыре черно-белых изображения предметов, далее на слух предъявляется слово-существительное, соответствующее одному из изображений. Задача участника состоит в том, чтобы нажать на верное изображение. Три неподходящих изображения соответствуют трем типам ошибок: семантической, фонетической, иррелевантной;

– понимание глаголов (далее – ПГ); субтест аналогичен субтесту на понимание существительных, но на слух предъявляются глаголы.

Проведена оценка статистических различий между группами детей-монолингвов и детей-билингвов по показателям выполнения субтестов с использованием дисперсионного анализа (ANOVA). При анализе результатов был использован непараметрический критерий Вилкоксона для оценки сравнений групп по уровню выполнения заданий. В силу большого числа проведенных измерений использовалась поправка Бонферрони для множественных сравнений с уменьшением  $p$ -значения до 0,01.

*Обсуждение результатов.* Нами проведены сравнения качества выполнения пяти субтестов теста «КОРАБЛИК» между группами детей-монолингвов и детей-билингвов. Обнаружено, что дети-билингвы значимо не отличаются по качеству выполнения всех заданий от детей-монолингвов, кроме задания на повторение псевдослов ( $W = 273,5$ ;  $p = 0,0128$ ).

Дополнительно проведены сравнения числа различных видов ошибок в субтестах ПС и ПГ. В анализе специфических типов ошибок в этих субтестах детей-билингвы также не отличались от детей-монолингвов.

Специфическим результатом стал тот факт, что у детей из группы монолингвов безошибочное выполнение субтеста «повторение псевдослов» наблюдалось с возраста

8 лет и 4 месяцев, в то время как в группе детей-билингвов такой же уровень выполнения встречался начиная только с 11 лет и 4 месяцев.

Полученные результаты указывают на выраженные трудности распознавания непривычных сочетаний фонем для детей-билингвов, особенно младшего школьного возраста. При достижении возраста средней школы дети-билингвы выравниваются со своими сверстниками-монолингвами. Похожее исследование было проведено в Германии с участием турецких детей-билингвов [8]. К. Feindt изучала влияние языкового опыта детей-монолингвов (немецкоязычных) и детей-билингвов (немецко- и турецкоязычных) на качество произношения фонем английского языка. Исследование проводилось среди учащихся 7-х и 9-х классов, что соответствует возрасту примерно 12 и 14 лет, и влияния билингвизма на произношение данное исследование выявило не было.

Качественный анализ ошибок, совершаемых детьми-билингвами, указывает на то, что наибольшую трудность для них представляют глухие согласные, такие как *ч*, которую дети заменяют на *х* или *щ*; звук *р*; парные согласные *д-т*, которые дети заменяют на *г* или на *к*. Данные ошибки, по-видимому, связаны с тем, что в осетинском языке для букв *ч*, *х*, *к*, *г*, *т* существуют два варианта фонемы в отличие от русского.

Полученные результаты хорошо согласуются с представлениями теорий перцептивной ассимиляции [3] и языкового магнита [6] и выявляют эффект слияния похожих фонем русского и осетинского языка, что приводит к трудностям различения этих фонем в русском. Также этот результат согласуется и с представлениями теории обучения языку [4] о том, что наибольшую сложность представляют именно фонемы, частично схожие с фонемами ранее освоенного языка. Выравнивание точности восприятия фонем у детей-билингвов и монолингвов к возрасту средней школы свидетельствует и о применимости модели автоматического выборочного восприятия, предполагающей изменение привычек восприятия с увеличением опыта использования языка.

На основании полученных результатов можно рекомендовать расширить использование визуальных подсказок при обучении детей-билингвов в младшей школе для подкрепления материала, даваемого на слух. Использование визуальных подсказок позволяет скорректировать возможные неточности в распознавании устной речи. Особенно важна такая поддержка на уроках русского языка, родного языка и иностранных языков для исключения неверного понимания правил написания и произношения слов.

## **Литература**

1. Министерство образования и науки: официальный сайт. – Москва, 21 февраля 2021. – URL: [https://www.minobrnauki.gov.ru/press-center/news/?ELEMENT\\_ID=29672](https://www.minobrnauki.gov.ru/press-center/news/?ELEMENT_ID=29672) (дата обращения: 20.03.2022). – Режим доступа: свободный.
2. Heredia, R. R. Bilingual language mixing: Why do bilinguals code-switch? / R. R. Heredia, J. Altarriba // *Current Directions in Psychological Science*. – 2001. – Vol. 10, № 5. – P. 164–168.
3. Best, C. T. Nonnative and second-language speech / C. T. Best, M. D. Tyler // *Language experience in second language speech learning: In honor of James Emil Flege*. – 2007. – P. 13–34.
4. Flege, J. E. Origins and development of the Speech Learning Model / J. E. Flege // Retrieved December. – 2005. – Vol. 13. – P. 2005.
5. Strange, W. Automatic selective perception (ASP) of first-language (L1) and second-language (L2) speech: A working model / W. Strange // *The Journal of the Acoustical Society of America*. – 2009. – Vol. 125, № 4. – P. 2769–2769.
6. Iverson, P. Mapping the perceptual magnet effect for speech using signal detection theory and multidimensional scaling / P. Iverson, P. K. Kuhl // *The Journal of the Acoustical Society of America*. – 1995. – Vol. 97, № 1. – P. 553–562.

7. Ivanova, M. AutoRAT at your fingertips: Introducing the new Russian Aphasia Test on a tablet / M. Ivanova, O. Dragoy, J. Akinina, O. Soloukhina, E. Iskra, M. Khudyakova, T. Akhutina // *Frontiers in Psychology*. – 2016. – Vol. 116. – P. 1.
8. Feindt, K. English as L3–Phonological Cross-Linguistic Influence in Turkish-German Bilinguals / K. Feindt // *English as an Additional Language: proceedings of the Conference Current Trends in Linguistics (CuTLi 2018)*. – Hamburg, 2018.

## СЕНСОРНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

### SENSORY DEVELOPMENT OF YOUNG CHILDREN

*Я. Е. Трубникова, Л. Ю. Шабалина*

*МАДОУ детский сад № 13, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* сенсорное развитие ребенка, сенсорный эталон, органы чувств, ранний возраст, дошкольник, развивающая предметно-пространственная среда, центры активности.

*Key words:* sensory development of the child, sensory standard, sensory organs, early age, preschool child, developing subject – spatial environment, activity centers.

*Аннотация.* В сенсорном развитии заложен значительный потенциал для всестороннего развития обучающегося. С момента рождения ребенок начинает познавать окружающий мир через ощущения и восприятие. В связи с этим возникает необходимость целенаправленного сенсорного развития детей дошкольного возраста через знакомство с сенсорными эталонами. Представлен опыт работы по организации предметно-пространственной среды и центров активности, в которых в свободном доступе находятся разнообразные дидактические игры и игровые пособия для различных видов детской деятельности в соответствии с возрастными возможностями детей.

В настоящее время очень быстро обновляются знания во всех областях жизни, необходимо быстро усваивать и уметь использовать большой поток информации. Все это ставит перед педагогической наукой и практикой новые задачи. В связи с принятием Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО), в котором заложен значительный потенциал для всестороннего развития ребенка, большое значение приобретает проблема умственного воспитания детей дошкольного возраста, основой которого является сенсорное воспитание.

В пункте 2.6 ФГОС ДО указано, что содержание программ детских дошкольных образовательных учреждений «должно обеспечивать развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности и охватывать следующие структурные единицы, представляющие определенные направления развития и образования детей (далее – образовательные области): а) социально-коммуникативное развитие; б) познавательное развитие; в) речевое развитие; г) художественно-эстетическое развитие; д) физическое развитие» [1].

Достижение этих задач развития и образования детей представляется возможным через применение различных способов и методов обучения и воспитания малышей, в первую очередь через сенсорное развитие ребенка [2–7]. Сенсорное развитие направлено на развитие восприятия и формирование представлений о внешних свойствах предметов: их форме, цвете, величине, положении в пространстве, а также запахе, вкусе и т. п. Значение сенсорного развития в раннем возрасте очень велико. Оно является основой для интеллектуального развития ребенка, развивает внимание, воображение, память, наблюдательность, влияет на расширение словарного запаса.

С момента рождения ребенок начинает познавать окружающий мир. Происходит это с помощью ощущений, позволяющих познавать определенные свойства предметов, которые воздействуют на органы чувств, а также восприятия предметов и явлений.

Восприятие рассматривается как непосредственное, чувственное отражение действительности в сознании, способность воспринимать, различать и усваивать явления внешнего мира и происходит при непосредственном участии органов чувств (глаз, ушей, чувствительных рецепторов кожи, слизистой рта и носа). Для полноценного сенсорного развития необходима тренировка органов чувств с самого рождения, только в этом случае у ребенка развивается способность тонко реагировать на сенсорные раздражители разного характера и интенсивности. Научить ребенка обследовать предметы и различать их свойства еще недостаточно для полноценного развития восприятия. Необходимо уметь определить отношение выявленных свойств данного предмета к свойствам других предметов. Для этого существуют сенсорные эталоны, с помощью которых можно сравнивать предметы.

Сенсорные эталоны – это общепринятые образцы внешних свойств предметов. В качестве сенсорного эталона цвета выступает цветовой спектр; в качестве эталонов формы – геометрические фигуры; в качестве эталонов величины – метрическая система мер. В слуховом восприятии эталонами являются звуковысотные отношения. Во вкусовом восприятии выделяют четыре основных вкуса (соленое, сладкое, горькое, кислое). В обонятельном восприятии имеет место узкоспециальное деление запахов на сладкие и горькие. Закрепить образы предметов, сделать их более четкими ребенку помогают слова. Если образы восприятия закреплены в слове, их можно вызвать в представлении ребенка и через некоторое время после восприятия предмета.

С раннего возраста ребенок сталкивается с многообразием форм, величин, цветов, красок. Это могут быть предметы домашнего обихода, игрушки, природа с ее многообразием запахов, цветов, шумов. Каждый ребенок может все это воспринимать самостоятельно, но тогда это усвоение будет происходить стихийно и может оказаться поверхностным и неполноценным. В связи с этим возникает необходимость целенаправленного сенсорного развития детей дошкольного возраста для освоения культурных эталонов и психологических способов обработки информации.

Задача педагогов в детских учреждениях заключается в организации насыщенной предметно-пространственной среды, наполнении ее такими игрушками и предметами, играя с которыми малыш учится понимать их свойства, переходить от примитивного манипулирования к выполнению разнообразных практических действий с учетом величины и формы предметов.

В своей профессиональной деятельности мы делаем акцент на формирование у детей способов чувственного познания и совершенствование ощущений и восприятия. Формируем у детей систему перцептивных (обследовательских) действий, сенсорных эталонов (обобщенных представлений о свойствах, качествах и отношениях предметов), а также умение применять эти знания в практической и познавательной деятельности. Все пространство группы разделено на центры активности, в которых в свободном доступе находятся разнообразные дидактические игры и игровые пособия для различных видов детской деятельности в соответствии с возрастными возможностями детей.

В центре сенсорики (математики) находятся различные предметы для группировки по цвету, форме, величине, а также составные игрушки, которые требуют соотнесения свойств нескольких деталей (вкладыши, пирамидки, кубики и др.). Одну из стен в своей группе мы оформили тактильным пособием для знакомства и закрепления представлений о цифрах и геометрических фигурах. Для изучения различных поверхностей были изготовлены панно с тканями (бархат, шелк, шерсть, сукно и т. д.), а также

различные тактильные пособия и дидактические игры по разным темам: «Собери урожай», «Игры с прищепками» (Чей хвост? Кто что ест? Чей дом?), «Выложи по образцу», «Найди пару» и т. д., которые помогают нашим воспитанникам более целостно воспринимать окружающий мир.

Центр природы (естествознания) наполнен природными материалами (шишки, косточки и ветки деревьев, мех, камни, песок, уголь, корочки цитрусовых и т. д.) и является очень востребованным у дошкольников, так как дети в любом возрасте очень любопытны и любят исследовать все, что в нем находится, а мы в свою очередь рассказываем им об особенностях различных процессов в природе, что помогает расширить представления об окружающем мире. Все материалы, которые находятся в центре природы, могут быть использованы детьми в продуктивной деятельности (поделки, аппликации и т. д.).

В центре музыки находятся музыкальные инструменты как промышленного производства, так и различные «шумелки» с разнообразным наполнителем, изготовленные своими руками.

В ходе организованной образовательной деятельности, во время осуществления режимных моментов мы много времени уделяем проведению различных игр на внимание, на развитие наблюдательности: «Чем отличается на осязание резиновый мяч от клубка шерсти, стеклянного шарика? Что шероховато? Что гладко? Что я даю тебе в руку?». Особой популярностью у детей пользуются дидактические игры на развитие тактильных ощущений: «Чудесный мешочек», «Определи на ощупь» (найти предметы, различающиеся по одному признаку), «Подбери пару» (ребенку предлагается на ощупь найти пары одинаковых предметов), дидактические игры и упражнения для закрепления понятия формы: «Найди предмет указанной формы» (ребенку предлагается найти предметы данной формы в группе или на улице во время прогулок), «Какая фигура лишняя?» (определение лишней фигуры в ряду), а также дидактические игры и упражнения на закрепление понятия величины: «Сравни предметы по высоте», «Самая длинная, самая короткая» и многие другие игры.

В процессе сенсорного развития детей дошкольного возраста мы также применяем следующие методы и приемы: беседы, дидактические игры, пальчиковую и дыхательную гимнастику, арт- и сказкотерапию.

Подводя итоги, можно заключить, что в результате систематической работы по сенсорному воспитанию большинство детей нашей группы способны уверенно различать основные цвета, звуки, вкусовые ощущения, классифицировать предметы по размеру, форме, степени шероховатости или гладкости, температуре, шуму, звучанию, что является основой сенсорного воспитания.

Таким образом, сенсорное развитие является условием успешного овладения любой практической деятельностью. Период дошкольного детства является периодом интенсивного сенсорного развития ребенка, когда происходит активное ознакомление детей с сенсорными эталонами и обогащение способами обследования предметов.

## **Литература**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва, 2013.
2. Алимova, С. В. Особенности сенсорного развития детей раннего возраста / С. В. Алимova, О. В. Юдаева // Педагогика: традиции и инновации : материалы VII Международной научной конференции (г. Челябинск, январь 2016 г.). – Челябинск : Два комсомольца, 2016. – С. 18–20.



3. Венгер, Л. А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет : книга для воспитателя детского сада / Л. А. Венгер, Э. Г. Пилюгина, Н. Б. Венгер. – М. : Просвещение, 1988. – 144 с.
4. Детская психология : учебное пособие для студентов педагогических институтов / под ред. Л. А. Венгера. 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1985. – С. 213–238.
5. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников / под ред. Л. А. Венгера. – Москва : Просвещение, 2008. – 315 с.
6. Фурман, В. В. Дидактические игры, как средство сенсорного воспитания дошкольников / В. В. Фурман // Молодой ученый. – 2015. – № 22 (4). – С. 52–59.
7. Волкова, М. Особенности сенсорного развития детей дошкольного возраста / М. Волкова // Международный образовательный портал 56 Maam.ru. – URL: <https://www.maam.ru/detskijasad/sensornoe-razvitiie-deteidoshkolnogo-vozrasta-770622.html> (дата обращения: 02.12.2021).

## **СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО ПРИ ОЗНАКОМЛЕНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЖИВОТНЫМ МИРОМ ЧЕРЕЗ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО**

SOCIO-CULTURAL SPACE WHEN INTRODUCING PRESCHOOL CHILDREN  
TO THE ANIMAL WORLD THROUGH DECORATIVE AND APPLIED ART

*И. А. Хаматгалиева, Д. С. Гаврилова*  
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы», г. Уфа, Россия

Научный руководитель:  
канд. пед. наук, доц. А. А. Акчуппанова

*Ключевые слова:* дети дошкольного возраста, животный мир, декоративно-прикладное искусство, социокультурное пространство, процесс ознакомления.

*Key words:* preschool children, the animal world, decorative and applied arts, socio-cultural space, the process of familiarization.

*Аннотация.* Рассматривается проблема ознакомления детей дошкольного возраста с животным миром. Проанализированы методы и средства ознакомления детей дошкольного возраста с животным миром. Одним из средств выделено декоративно-прикладное искусство, обоснована актуальность выбора именно этого средства. Внимание уделено социокультурному пространству, которое имеет важное значение при ознакомлении детей с животным миром. Даются определения терминов «декоративно-прикладное искусство», «социокультурное пространство».

Первые элементарные представления об окружающем мире, в том числе о животном мире, человек получает в дошкольном возрасте в связи с тем, что дошкольный возраст является периодом сензитивного развития всех сторон личности человека. Основной задачей образовательной области «Познавательное развитие» в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) является формирование первичных представлений об объектах окружающего мира, о планете Земля как общем доме, об особенностях ее природы, что подразумевает актуальность данной проблемы [1, с. 11].

Задачей педагога является не только ознакомление детей дошкольного возраста с животным миром, но и воспитание бережного, ответственного отношения к ним. При ознакомлении детей дошкольного возраста с животным миром решаются три задачи: формирование представлений о животных, развитие эмоционально-положительного отношения к ним и воспитание нравственного поведения по отношению к животному миру [2, с. 49]. Важнейшим условием воспитания бережного отношения у детей дошкольного возраста к животным является осознание детьми себя как части природы. Именно это условие развивает у них сопереживание к животным, поскольку они будут понимать последствия своих действий.

Е. И. Золотова считает, что необходимо с раннего возраста пробуждать у детей интерес и любовь к животному миру, во-первых, для формирования правильного отношения к ним, во-вторых, для развития нравственных чувств, предполагающих активную позицию ребенка в отношении природных объектов [3, с. 34].

Ознакомление с животным миром можно активно применять в целях культурного и научного просветления детей дошкольного возраста. В дошкольном возрасте дети узнают о многообразии животного мира. Однако одних лишь знаний мало. Эмоциональное отношение, эстетическое чувство, пример взрослого, положительные нравственные поступки – вот перечень возможностей для педагога для развития ценностное отношение у детей дошкольного возраста к животному миру.

В педагогическом процессе дошкольной образовательной организации используются различные формы и методы организации работы при ознакомлении с животным миром, широко применяются наглядные, практические и словесные методы [3, с. 78]. К наглядным методам относятся наблюдение, рассматривание картин, демонстрация моделей, презентаций о животном мире; к практическим – игры, опыты и моделирование, труд в природе, экскурсии; к словесным – рассказы воспитателя и детей, чтение художественных произведений о природе, беседы о животных.

Мы хотели бы обратить больше внимания на потенциал одного из видов изобразительного искусства, называемого декоративно-прикладным искусством. Было выбрано именно это средство ознакомления детей дошкольного возраста с животным миром по следующим причинам: 2022 г. объявлен годом культурного наследия народов России. Как известно, декоративно-прикладное искусство является бесценным творческим наследием мастеров прошлого.

Декоративно-прикладное искусство – это раздел изобразительного искусства, который охватывает создание художественных изделий, имеющих утилитарное и художественное назначение [4, с. 56]. Особое место среди образов декоративно-прикладного искусства занимают образы животных. Человек наделял животных и отрицательными, и положительными качествами.

Особенность декоративно-прикладного искусства заключается в том, что оно является эффективным средством развития детей дошкольного возраста в детском саду и в условиях семейного воспитания. Использование элементов декоративно-прикладного искусства в образовательной деятельности влечет за собой воспитание ценностного, эстетического чувства по отношению к животному миру. В процессе ознакомления детей дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации целесообразно использование дымковской и филимоновской игрушек, так как в данных видах декоративно-прикладного искусства чаще всего применяются образы животных.

В группе детей дошкольного возраста можно организовать мини-музей, выставки детских работ по декоративно-прикладному искусству с тематикой животного мира, тем самым расширить как развивающую предметно-пространственную среду, так и социокультурное пространство детства.

Социокультурное пространство – это совокупность взаимосвязанных социальных и культурных объектов, находящихся в непосредственной близости к нему и оказывающих решающее воздействие на становление личности ребенка. Так, Р. Б. Стеркина под понятием «социокультурный» понимает источники, средства культуры, которые предоставляют возможность для применения их в решении социально-культурных задач, т. е. духовно-нравственное и художественно-эстетическое воспитание детей дошкольного возраста [5, с. 17]. Следует отметить, что между декоративно-прикладным искусством и социокультурным пространством есть специфическая связь, которая была описана выше. По той же образовательной области «Познавательное развитие» в ФГОС ДО одной из задач является формирование представлений о социокультурных ценностях нашего народа, а к основным задачам стандарта относится формирование

социокультурной среды, соответствующей возрастным, индивидуальным, психологическим и физиологическим особенностям детей [1, с. 8].

В социокультурном пространстве дошкольной образовательной организации воспроизводятся жизненные ситуации, в которых дети осваивают социальные нормы, культурные ценности и подражают поведению путем взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Уникальность социокультурного пространства проявляется в том, что в нем существует особая связь между педагогами, детьми и родителями [5, с. 60]. В этом случае не только педагог является субъектом деятельности, но и сами дети становятся активными участниками, субъектами деятельности. Для родителей целесообразно будет организовать консультации, мастер-классы с целью приобщения их к проблеме ознакомления детей с животным миром, знакомства с видами декоративно-прикладного искусства и расширения социокультурного пространства по данному направлению за рамками дошкольных образовательных условий.

В дошкольном возрасте складывается элементарное представление об окружающем мире, дети получают эмоциональное впечатление о животном мире, накапливают знания о разных формах жизни. В этот период формируются основы экологической культуры. Это возможно, если сам педагог владеет этой культурой и использует эффективные методы, средства при ознакомлении не только с животным миром, но и с окружающим ребенка социокультурным пространством. Таким образом, ознакомление детей дошкольного возраста с животным миром через декоративно-прикладное искусство будет эффективным, если использовать потенциал социокультурного пространства детства.

### **Литература**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 года. – Москва : ТЦ Сфера, 2015. – 96 с.
2. Иванова, А. И. Живая экология / А. И. Иванова. – Москва : ТЦ Сфера, 2006. – 80 с.
3. Золотова, Е. И. Знакомим дошкольников с миром животных / Е. И. Золотова. – Москва : Просвещение, 1988. – 93 с.
4. Забельская, Т. В. Влияние декоративно-прикладного искусства на развитие нравственной стороны личности ребенка / Т. В. Забельская // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2012. – С. 56–64.
5. Ферзалиева, А. Т. Социокультурное пространство дошкольной образовательной организации как условие саморазвития личности ребенка / А. Т. Ферзалиева, С. М. Зырянова. – Сургут, 2017. – 139 с.

## **К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КРИЗИСОВ У ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ**

TO THE QUESTIONS OF STUDYING PROFESSIONAL CRISES IN TEACHERS

*А. О. Шоманбаева, Д. Б. Ешенкулова, С. Е. Манабаева*

*Университет «Мирас», г. Шымкент, Казахстан*

*Ключевые слова:* кризис, профессиональные кризисы, возрастные и личностные кризисы, пути разрешения педагогических кризисов, профессиональная реабилитация.

*Key words:* crisis, professional crises, age and personality crises, ways to resolve pedagogical crises, professional rehabilitation.

*Аннотация.* Кризисные ситуации в профессиональной сфере преподавателя – это острая болезненная реакция на события, которые воспринимаются как угрожающие успешному профессиональному росту, поэтому актуальность исследования не вызывает сомнений. Однако профессиональные кризисы при этом могут быть и полезными для профессионального самоопределения, для развития самосознания в профессиональной деятельности. Сделан анализ специальной литературы по проблеме профессиональных кризисов у преподавателей, проанализированы факторы и особенности проявления профессиональных кризисов у преподавателей, пути разрешения педагогических кризисов, проблема профессиональной реабилитации.

Слово «кризис» в переводе с древнегреческого языка означает решение, поворотный пункт. В основе развития кризисных состояний лежат критические ситуации, т. е. обстоятельства, когда человек оказывается не в состоянии по каким-либо причинам удовлетворить свои базовые потребности, реализовать имеющиеся мотивы, стремления, ценности [1, с. 47]. В течение жизни каждый человек проживает кризисы, которые связаны либо с возрастными особенностями, либо с личностными неразрешенными проблемами (личностные кризисы).

Наряду с упомянутыми кризисами не менее значимыми и влияющими на жизнь человека являются кризисы профессиональные, играющие большую роль в развитии и становлении личности (Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, Т. В. Кудрявцев и др.) [1, с. 47]. Профессиональные кризисы являются неотъемлемой частью профессионального развития. Кризисы в профессиональной деятельности имеют свои этапы существования, детерминанты развития и специфические особенности.

Факторами развития профессиональных кризисов являются следующие (Э. Ф. Зеер) [1, с. 49; 2, с. 120]:

1. Чрезмерная профессиональная активность по причине неудовлетворенности имеющимся положением и социальным статусом.

2. Последствия социально-экономического кризиса, в результате которого сокращаются рабочие места, ликвидируются предприятия либо человек меняет место жительства.

3. Психофизиологические изменения в состоянии здоровья по причине болезни, травм, возрастных изменений; снижение работоспособности, развитие синдрома эмоционального выгорания, профессиональные деструкции.

4. Вступление в новую должность, участие в конкурсах на замещение вакантной должности, повышение квалификации, аттестация и т. д.

5. Поглощенность исполнением профессиональных обязанностей.

6. Другие изменения в жизни (перерыв в работе, декретный отпуск и др.).

Кризисы могут быть порождены неполным осознанием недостаточности имеющегося уровня собственной компетентности и профессиональной неспособности.

Л. С. Выготский [3, с. 46] выделил в каждом возрастном кризисе три фазы: предкритическую, критическую и посткритическую.

Согласно данному подходу, в период первой фазы обостряются противоречия между субъективной и объективной составляющими социальной ситуации развития. В период критической фазы указанные противоречия оказывают влияние на поведение и деятельность; в период посткритической фазы происходит разрешение противоречий посредством образования новой социальной ситуации развития [4, с. 152].

Особенности протекания фаз профессионального кризиса:

1. На предкритической фазе человек не всегда осознает проблемы, но при этом испытывает психологический дискомфорт на работе, раздражительность, недовольство оплатой труда, руководством.

2. На критической фазе работник осознает неудовлетворенность в связи с осуществляемой деятельностью. Он предпринимает попытки как-то изменить ситуацию, рассматривает альтернативные варианты дальнейшей профессиональной деятельности.

3. На посткритической фазе происходит разрешение кризиса, что может быть выражено тремя типами последствий: конструктивными, профессионально нейтральными и деструктивными [5, с. 14].

Мы считаем, что кризисы в профессиональной деятельности педагогов во многом схожи с профессиональными кризисами психологов. Необходимо упомянуть о проявлениях профессионального кризиса у педагогов:

– Появление педагогической агрессии. Возможные причины: индивидуальные психологические особенности, следствие психологических механизмов защиты, в частности проекция; фрустрационная нетерпимость, связанная с появлением каких-либо, в том числе незначительных, отклонений от привычных моделей поведения.

– Педагогическая авторитарность. К причинам возникновения можно отнести рационализацию как механизм защиты, завышенную самооценку, властность, разделение учащихся на типы.

– Педагогическая демонстративность. К причинам ее появления можно отнести психологический механизм защиты идентификацию, завышенную самооценку, эгоцентризм, импульсивность, истерические проявления.

– Дидактичность, связана со стереотипами мышления, речевыми шаблонами, доминированием профессиональных интересов над всеми другими интересами.

– Догматизм в педагогической деятельности: стереотипы мышления, возрастная интеллектуальная инерционность.

– Доминантность. Связана с отсутствием конгруэнтности, эмпатии, имеется некоторая неадекватность в реакциях на определенные ситуации, выражена нетерпимость к недостаткам учащихся; наличие ярко выраженных акцентуаций характера или темперамента.

– Индифферентность педагогическая: механизм защиты – отчуждение, проявление синдрома эмоционального выгорания, акцентирование на отрицательных моментах своего профессионального опыта.

– Консерватизм педагогический: механизм защиты – рационализация, появление стереотипов в профессиональной деятельности, установление социальных барьеров, длительная перегрузка педагогическими обязанностями, хроническая усталость.

– Ролевой экспансионизм. Выражается в виде стереотипов поведения, тотальной погруженности в профессиональную деятельность, самоотверженного труда, ригидности.

– Социальное лицемерие: механизм защиты – проекция, стереотипизация морального поведения, возрастная идеализация жизненного опыта, социальные экспектации, т. е. неудачный опыт адаптации к социально-профессиональной ситуации.

– Поведенческий перенос. Механизм защиты – проекция, т. е. проявление реакций, свойственных учащимся, в частности использование в собственной лексике выражений и перенятие манер поведения учеников.

В качестве возможных путей разрешения педагогического кризиса и профессиональной реабилитации Э. Ф. Зеер называет следующие:

- 1) повышение социально-психологической компетентности специалиста;
- 2) мониторинг профессиональных деформаций посредством систематической диагностики, а также разработка индивидуального плана преодоления профессиональных деформаций и деструкций;
- 3) прохождение тренингов личностного и профессионального роста;
- 4) анализ перспектив профессионального развития, построение стратегии карьерного роста;
- 5) проведение профилактических мероприятий по предупреждению профессиональной дезадаптации начинающего специалиста;
- 6) овладение техниками саморегуляции и стабилизации эмоционально-психологического состояния, самокоррекция и превенция профессиональных деформаций;
- 7) систематическое повышение квалификационного уровня, периодический переход на новую квалификационную категорию или должность.

Проанализировав основные теоретические подходы в изучении профессиональных кризисов, мы можем сказать, что возрастные и личностные кризисы играют важную роль в образовании профессиональных. Профессиональные кризисы могут быть полезными для профессионального самоопределения, развития самосознания в профессиональной деятельности. Профессия является прекрасной возможностью для творческого развития, разрешения действительно значимых личностных и социальных проблем, а также для полноценного саморазвития и самореализации педагога.

Кризисы являются особыми периодами профессионального развития для всех преподавателей и разделяют весь процесс профессионального развития на докризисный и послекризисный периоды [5, с. 19].

Каждый период обладает своей спецификой, потому требует специфической психолого-педагогической проработки. Кризисная ситуация представляет исследовательско-педагогический интерес. Кризисная ситуация в профессиональном развитии существенным образом отличается от кризисных ситуаций, с которыми преподаватель сталкивается в обыденной жизни.

Кризисные ситуации в профессиональной сфере преподавателя – это острая болезненная реакция на события, которые воспринимаются как угрожающие успешному профессиональному росту. Личностный план кризисного управления жизненными обстоятельствами может в той или иной степени обострить или смягчить развитие профессионального кризиса, и это нужно учитывать при рассмотрении возникшей ситуации кризиса.

С психологической точки зрения профессиональный кризис – это факт острого проявления давно существующих, но скрытых противоречий профессионального развития. Постепенное нарастание этих противоречий, своевременная их психолого-педагогическая диагностика являются важными аспектами разработки профилактических мероприятий конструктивного разрешения профессиональных кризисов у преподавателей.

Период, предшествующий возникновению профессионального кризиса, определяется как период начала профессионального кризиса. Это этап, который в динамическом плане связан с нарастанием симптомов синдрома эмоционального выгорания [6, с. 85; 7, с. 20].

Теоретический анализ научной литературы демонстрирует существующие различия в понимании профессионального кризиса разными исследователями, что требует подробного рассмотрения.

### **Литература**

1. Пантелеева, В. В. Психология кризисных состояний личности : учебное пособие / В. В. Пантелеева, О. И. Арбузенко. – Тольятти : Изд-во ТГУ, 2011. – 194 с.: обл.
2. Зобнина, Т. В. Исследование кризисных ситуаций в профессиональной жизни человека / Т. В. Зобнина // Russian Journal of Education and Psychology. – 2010. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-krizisnyh-situatsiy-v-professionalnoy-zhizni-cheloveka> (дата обращения: 11.05.2020).
3. Возрастная и педагогическая психология : учебник для СПО / под ред. Б. А. Сосновского. – Москва : Юрайт, 2017. – 359 с. – Серия: Профессиональное образование.
4. Дружилов, С. А. Профессиональные деформации и деструкции: феноменология и подходы к изучению / С. А. Дружилов // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2013. – № 12. – С. 137–140. – URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=4518> (дата обращения: 11.05.2020).
5. Яшкова, А. Н. Кризисы возрастного развития периода взрослости / А. Н. Яшкова // Акмеология. – 2010. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/krizisy-voznrastnogo-razvitiya-perioda-vzroslosti> (дата обращения: 11.05.2020).
6. Луговский, В. А. Психология профессиональной деятельности : учебно-методическое пособие / В. А. Луговский, М. Н. Кох. – Краснодар : КубГАУ, 2015. – 101 с.
7. Профилактика профессионального выгорания у педагогов : методическое пособие / [сост.: И. В. Фокина, М. О. Цатурян]. – Вологда : ВИРО, 2018. – 36 с.: табл. – (Серия «На пути к эффективной школе»).



## **ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЗАЩИТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО ОДАренных ОБУЧАЮЩИХСЯ**

### **FEATURES OF PSYCHO-PROTECTIVE BEHAVIOR OF INTELLECTUALLY GIFTED STUDENTS**

*Д. О. Яковлева*

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия*

Научный руководитель:  
д-р психол. наук, проф., зав. кафедрой психологии развития личности  
Г. С. Корытова

*Ключевые слова:* психозащитное поведение, одаренность, коппинг-стратегии, механизмы реагирования индивидуума.

*Key words:* psycho-protective behavior, coping strategies, individual response mechanisms.

*Аннотация.* Рассматривается малоизученная проблема особенностей психозащитного поведения у интеллектуально одаренных старшеклассников. Общая интеллектуальная одаренность оказывает влияние на психозащитное поведение обучающихся. В результате глубокого анализа обобщены результаты психозащитного поведения у одаренных старшеклассников. Проанализирован опыт организации воспитательной работы в МКОУ «Песочнодубровская СОШ». Раскрыты понятия «одаренность» и «психозащитное поведение».

В настоящее время тема психозащитного поведения одаренных старшеклассников является весьма значимой. Во все исторические эпохи одаренные и талантливые дети были уникальным явлением для своего окружения и социума в целом. Как отмечают многие педагоги и психологи, одаренных детей отличают от остальных не только хорошие и широкие способности к разным видам деятельности, но в первую очередь их личностные особенности, психологические качества и характеристики, которыми они выделяются среди сверстников.

Психологические защиты рассматриваются как личностные свойства, проявляющиеся в различных формах (механизмах) реагирования индивида на стрессовые ситуации. Как известно еще из классических работ Зигмунда Фрейда, Анны Фрейд, Альфреда Адлера, ослабление психического дискомфорта, образующегося в ситуациях эмоционального стресса, осуществляется в рамках неосознанной деятельности психики с помощью целой системы механизмов психозащитного поведения (отрицание, вытеснение, проекция, регрессия, замещение и др.).

Стоит отметить, что в настоящее время в России отмечается большое количество детей с признаками интеллектуальной одаренности. Это обстоятельство обуславливает актуальность проводимого нами исследования психозащитного поведения у данной категории обучающихся, поскольку психологические защиты рассматриваются как важнейшие формы реагирования индивида на стрессовые ситуации. Как известно, развитие и социализация одаренных детей часто проходят в условиях психоэмоционального напряжения, обусловленного рядом объективных факторов и субъективных причин.

Одаренность – это качественно своеобразное сочетание способностей. Один человек обладает одаренностью преимущественно в такой-то области, другой – в другой,

и даже люди с особыми способностями в одной и той же сфере деятельности различаются по составу и структуре своих способностей. В то же время компенсация одних способностей другими возможна в широком диапазоне. Одаренность сейчас все более и более актуальной темой. В первую очередь это связано с потребностью общества в неординарной творческой личности. Неопределенность современной среды требует не только высокой активности человека, но и его навыков, умения нестандартного поведения [1].

Психологическая защита – это механизм реагирования индивидуума на какой-нибудь раздражитель. Возникает неосознанно на настоящую или скрытую опасность. Таким образом, человеческая психика защищает себя от негативных внутренних или внешних воздействий. У каждого индивидуума имеется своя психологическая защита. Правда, у нее может быть слабый или выраженный уровень интенсивности. Защитные процессы охраняют психику человека от тревожности, стресса, беспокойства, негативных и часто деструктивных мыслей [2; 3].

Отмечается, что наиболее типичными в ранней юности, в том числе и для одаренных, являются трудности взаимоотношений с окружающими. В связи с отсутствием исследований на эту тему в российской психологии ставится проблема изучения психопротекторного поведения одаренных людей, его специфики и предикторов [4].

Целью данного исследования является изучение особенностей психозащитного поведения интеллектуально одаренных обучающихся старших классов общеобразовательной школы.

Мы предполагаем, что общая интеллектуальная одаренность оказывает влияние на психозащитное поведение обучающихся. В частности, для психозащитного поведения интеллектуально одаренных старшеклассников характерно доминирование зрелых и адаптивных механизмов психологической защиты («реактивные образования», «рационализация», «компенсация»).

Для исследования данной проблемы были поставлены следующие задачи:

1. Провести аналитический обзор научных работ зарубежных и отечественных авторов, отражающих теоретические воззрения исследователей на феноменологию психозащитного поведения как устойчивую индивидуальную систему неосознаваемых механизмов психологической защиты.

2. Систематизировать имеющиеся научные знания о психологических особенностях одаренных старшеклассников, особенностях взаимоотношений с окружающей их средой.

3. Разработать и апробировать программу эмпирического исследования особенностей психозащитного поведения у интеллектуально одаренных старшеклассников (9–11-е классы общеобразовательной школы).

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы был сформирован диагностический комплекс, включающий личностные опросники:

1) «Индекс жизненного стиля» («LSI»), разработанный Робертом Плутчиком, Генри Келлерманом;

2) «Опросник способов совладания» («WSQ»), разработанный Ричардом Лазарусом.

Диагностика проявлений общей одаренности у старшеклассников осуществлялась с помощью взаимодополняющих психологических тестов-заданий:

1) «Школьный тест умственного развития» («ШТУР»), разработанный в НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР;

2) «Краткий оценочный тест» («КОТ»), разработанный Элдоном Вандерликом (в адаптации Владимира Николаевича Бузина).

Мы получили первичные психодиагностические данные. В частности, 39 % обучающихся, составивших нашу выборочную совокупность, имеют высокий показатель умственных способностей, 48 % – средний показатель, 12 % – низкий показатель умственных способностей. Можно констатировать, что испытуемые с высоким интеллектуальным показателем умеют устанавливать аналогии, производить логические классификации и обобщения. У них высокий уровень знаний научно-культурных и общественно-политических терминов и понятий. Как было отмечено выше, таких испытуемых в нашей выборке 39 %, т. е. практически каждый третий испытуемый. Практически каждый второй испытуемый продемонстрировал подобные интеллектуальные способности на среднем уровне развития.

Для взаимной дополняемости и взаимопроверки результатов нашего исследования была проведена диагностика испытуемых с помощью еще одного теста-задания, выявляющего уровень интеллектуального развития – методики «КОТ» Элдона Вандерлика.

Обучающиеся в ходе диагностики и выполнения поставленной перед ними задачи проявляли сосредоточенность и устойчивость внимания. Полученные эмпирические результаты по методике «КОТ» свидетельствуют о том, что 37 % подростков имеют высокий уровень общих способностей, 7 % – выше среднего, 37 % – средний уровень и 18 % исследуемых лиц характеризуются ниже среднего и низким уровнем общих способностей. Проанализировав полученные данные и определив соотношение результатов в процентах, мы видим, что наибольшему количеству обучающихся в нашей выборке присущ средний и высокий уровень общих (умственных) способностей. Высокий уровень интеллектуальных способностей говорит о наличии у испытуемых умений быстро и точно производить вычисления, логически рассуждать, о владении арифметическими навыками, понимании математических операций. У них развиты логические способности: понимание причинно-следственных связей, поиск закономерностей, умение делать правильные выводы. Также у таких детей хорошо развито пространственное мышление: пространственное воображение, знание и понимание смысла геометрических понятий, умение мысленно оперировать с объектами на плоскости и в пространстве. Имеют место и высокая концентрация и распределение внимания [5].

Согласно результатам нашей психодиагностики посредством методики «КОТ», из 43 обучающихся 17 имеют высокий уровень общих способностей. При этом низкий уровень интеллектуальных способностей обнаружен у меньшего количества обучающихся.

Таким образом, на начальном – диагностическом – этапе нашего исследования нам удалось выявить группу одаренных старшеклассников, с которыми в дальнейшем проводился комплекс развивающе-коррекционных мероприятий в рамках формирующего эксперимента.

Первой тестовой методикой, которую мы проводили для изучения особенностей психозащитного поведения у одаренных старшеклассников, был личностный опросник Р. Плутчика и Г. Келлермана «Индекс жизненного стиля» (LSI). Результаты диагностики представлены в табл. 1.

Можно сделать вывод, что преобладающим механизмом защиты у обследуемой выборки является «компенсация» (20 %), интерпретируемая как зрелый, разумный защитный механизм, который приводит к успешной адаптации. Человек с доминирующим механизмом «компенсация» стремится быть успешным в тех областях, в которых он может преуспеть. Личности, отдающие приоритет в своем поведении механизму

психозащиты «компенсация», способны избегать конфликты при помощи фантазирования или приписывания себе свойств, достоинств, ценностей, поведенческих характеристик другого индивида.

Таблица 1

**Оценки общей напряженности механизмов психологической защиты по опроснику «Индекс жизненного стиля» (LSI) Р. Плутчика и Г. Келлермана, %**

Шкала	1	2	3	4	5	6	7	8
Среднее значение	8	8	16	20	12	16	8	12

*Примечание.* Цифрами в таблице обозначены названия шкал опросника «LSI»: 1 – отрицание; 2 – вытеснение; 3 – регрессия; 4 – компенсация; 5 – проекция; 6 – замещение; 7 – интеллектуализация; 8 – реактивные образования.

На втором месте зафиксированы механизмы психологической защиты «регрессия» (16 %) и «замещение» (16 %). Из научной литературы известно, что механизм «регрессия» трактуется как желание избежать тревогу посредством перехода на более ранние стадии онтогенетического развития, когда индивид стремится к использованию более простых и привычных поведенческих стереотипов при разрешении возникающих противоречий. «Замещение» характеризуется подавлением своих негативных эмоций, направленных на объекты, представляющие меньшую опасность или более доступные, чем те, что вызвали отрицательные эмоции и чувства.

Проанализировав и обобщив полученные результаты, мы выявили, что 18 % обучающихся имеют высокий индекс психозащитной напряженности. Средний уровень общей напряженности всех измеряемых защит обнаружен у 76 % обучающихся. У 6 % отмечен низкий показатель общей психозащитной напряженности.

На следующем этапе нами была проведена психодиагностика с помощью тестовой методики «Опросник способов совладания» (WCQ), разработанной Ричардом Лазарусом, предназначенной для определения копинг-механизмов, т. е. способов преодоления трудностей в различных сферах психической деятельности (в терминологии авторов теста – копинг-стратегий). Результаты диагностики представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Средние значения шкал «Опросника способов совладания» (WCQ) Р. Лазаруса, баллы**

Шкала	1	2	3	4	5	6	7	8
Средние значения	45	26	47,33	31	24,02	48,28	63,75	65,16

*Примечание.* Цифрами в таблице обозначены названия шкал опросника «WCQ»: 1 – конфронтация; 2 – дистанцирование; 3 – самоконтроль; 4 – поиск социальной поддержки; 5 – принятие ответственности; 6 – бегство (избегание) от проблем; 7 – планирование решения проблемы; 8 – положительная переоценка.

При выборе копинг-стратегий для преодоления психологического стресса наибольшая часть опрошенных пользуется механизмом «положительная переоценка». Такие люди обычно пытаются найти плюсы в отрицательных моментах и ситуациях, надеясь на лучшее. На втором месте в борьбе со стрессом стоит механизм совладания «копинг-планирование решения проблем»: респонденты данной группы предпочитают тщательно проанализировать сложную ситуацию, оценить все условия в выработке

стратегии поведения при совладании со стрессом. На третьем месте – «бегство или избегание» как копинг-механизм. Индивиды с таким подходом предпочитают уйти от проблемы, не разобравшись и не осознав ее наличие.

К деструктивным копинг-стратегиям, как известно, относят защитные механизмы «бегство/избегание от проблем», «дистанцирование» и «конфронтацию». В то время как в ряду положительных или конструктивных копинг-защит обозначают «положительную переоценку», «планирование», «самоконтроль», «поиск социальной поддержки».

Механизм психологической защиты в настоящее время принимается как эмпирически доказанный психологический феномен. Со времени первого описания в рамках психоаналитической модели личности и по сей день психологическая защита остается одной из наиболее противоречивых научных и психологических концепций. В вопросе о механизмах психологической защиты есть много неясных аспектов, по поводу которых высказываются противоречивые суждения [5].

В российской психологической науке общая теория психозащиты представляет собой совокупность отдельных положений, гипотез, эмпирических исследований, сформированных в системную концепцию адаптивной деятельности. Его построение и экспериментальная проверка остаются актуальными задачами теоретических разделов психологии и психологической практики. В настоящее время наблюдается методологический кризис в развитии научных знаний о психологической защите, которая является одним из базовых понятий в психологии человека, своего рода универсальным феноменом, закрепленным во всех психологических мировоззрениях и научных представлениях о природе человеческой психики [3; 6].

### **Литература**

1. Рабочая концепция одаренности / Д. Б. Богоявленская, В. Д. Шадриков, Ю. Д. Бабаева [и др.] ; под редакцией Д. Б. Богоявленской. – Москва : Молодая гвардия, 2003. – 95 с.
2. Корицова, Г. С. Защитно-совладающее поведение: ретроспективная реконструкция понятия / Г. С. Корицова, Ю. А. Еремина // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2015. – Вып. 3 (156). – С. 42–48.
3. Юркевич, В. С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность / В. С. Юркевич. – Москва : Просвещение, 1996. – 136 с.
4. Шадриков, В. Д. Способности и одаренность человека. – Москва : Институт психологии РАН, 2019. – 273 с.
5. Корицова, Г. С. Профессиональный стресс: психологическая защита и копинг в педагогической деятельности / Г. С. Корицова. – Томск : Изд-во Томского государственного педагогического университета, 2015. – 452 с.
6. Корицова, Г. С. Психологическая защита: концептуализация и понятийно-типологический анализ / Г. С. Корицова // Прикладная психология и психоанализ : электронный научный журнал. – 2015. – № 2. – URL: <http://ppip.idnk.ru>

# Часть 3.

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ: ОРИЕНТИРЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

УДК 811.111  
ГРНТИ 14.07.09

### ЛЕКСИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

#### LEXICAL APPROACH TO LEARNING FOREIGN LANGUAGE

*А. М. Абишева<sup>1</sup>, Р. А. Алиев<sup>2</sup>*

<sup>1</sup> ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

<sup>2</sup> Университет «Мирас», г. Шымкент, Казахстан

Научный руководитель:  
канд. филол. наук, доц. Университета «Мирас» З. Р. Тасанбаева

*Ключевые слова:* обучение, лексический подход, словосочетание, иностранный язык, коллокация.

*Key words:* Learning, lexical approach, word combination, foreign language, collocation.

*Аннотация.* Освещены основы лексического подхода в преподавании иностранного языка.

Сейчас иностранные языки являются неотъемлемой частью жизни людей. Люди понимают, что для успешной карьеры знание иностранных языков имеет важное значение. В связи с этим особое внимание уделяется занятиям иностранному языку. Перед преподавателем иностранного языка стоит задача эффективного обучения учащихся, немаловажное значение при этом имеет выбранный подход в обучении иностранному языку.

Многие обучающиеся жалуются, что после нескольких лет изучения иностранного языка они так и не научились пользоваться полученными на занятиях знаниями, в особенности это касается бытовых ситуаций. Ведь иностранный язык изучается для того, чтобы впоследствии можно было его применять на практике. Но получается так, бесконечное выполнение грамматических заданий в школе и институте не приносит ожидаемого результата. То есть зная правила, лексику, обучающийся не способен применять все это на практике.

В этом случае на помощь приходит лексический подход в обучении иностранному языку. Он возник в начале девяностых годов прошлого века, и его автором является Майкл Льюис. В 1993 г. он выпустил книгу *The Lexical Approach: the State of ELT and a Way Forward*, в которой предложил абсолютно иной подход к преподаванию языка – лексический. В основе этого подхода лежит знаменитое высказывание британского философа и лингвиста Джона Уилкинса: «Without grammar you can say little, without lexis

you can say nothing» («Не зная грамматики, можно сказать мало, не зная лексики, нельзя сказать ничего») (перевод наш. – *Авт.*) [1, p. 16].

В чем же суть лексического подхода и почему он получил широкое распространение? При лексическом подходе в обучении большое внимание уделяется так называемым лексическим чанкам (*lexical chunks*) – группе слов, которые при объединении приобретают единое значение. Это могут быть фразовые глаголы (*get up* – вставать, *go on* – продолжать, *give up* – отказываться, оставлять, сдаваться, *have somebody over* – принимать в гостях кого-то, *have it out* – говорить честно и прямо), различные идиомы (*to face the music* – нести ответственность за свои поступки, расхлебывать кашу; *wear one's heart on one's sleeve* – не уметь скрывать эмоции, показывать свои эмоции) [2, с. 138]. С помощью этих словосочетаний через лексический подход преподавателю иностранного языка стало возможным обучать своих учеников, не заостряя внимания на грамматической составляющей. Это дало возможность обучающимся исключить из обучения непрерывное заучивание грамматических правил, а также слов по отдельности. Теперь и грамматику, и лексику, благодаря лексическому подходу, можно применить в совокупности. Данный подход позволил преподавателю исключить постоянное объяснение правил, потому что все правила стали сразу применяться на практике. Учащийся знакомился с определенной фразой или выражением, затем учился применять ее. К примеру, фразы «Nice to meet you!» (Приятно познакомиться!), «What's up?» (Как дела?) помогают обучающимся построить диалог. Немаловажное значение имеет частое использование готовых фраз и выражений, в этом случае обучающийся быстрее их запомнит и доведет их применение до автоматизма. Готовые словосочетания также можно изменять. К примеру, в выражении «It's sunny today» (Сегодня солнечно) можно путем замены слова «sunny» (солнечно) на «cloudy» (облачно) получить новое значение – «It's cloudy today» (Сегодня облачно). Когда запоминается большое количество иностранных словосочетаний, вырабатывается языковая интуиция. Немаловажное значение имеет и применение этих словосочетаний в реальных жизненных ситуациях [3, с. 111].

При обучении с помощью лексического подхода учащиеся могут столкнуться и с коллокациями (*collocations*). Коллокации – это лексически и грамматически верные словосочетания. Например, в английском языке имеется коллокация «high temperature» (высокая температура). В английском языке есть слово «tall», что тоже означает «высокий», но это больше подходит к описанию роста человека. О температуре нельзя сказать «tall», так как это будет неверно. Поэтому и используется выражение «high temperature».

Для чего же нужны коллокации при изучении иностранного языка?

Во-первых, они помогают лучше запоминать новые слова. Изучение отдельных слов вне контекста затрудняет эффективность обучения иностранным языкам. Мозг человека гораздо лучше воспринимает слова, когда они объединены в словосочетания. Когда слова изучаются по отдельности, учащийся может и не знать, как их правильно использовать. Изучая коллокации, можно получить уже готовые шаблоны, которые помогут строить предложения.

Во-вторых, при помощи коллокаций можно научиться грамотно выражать свои мысли, носителям языка будет легче понять речь обучающегося. Используя готовые шаблоны, обучающийся сможет правильно донести свою мысль до носителя. К примеру, если при встрече с иностранцем обучающийся употребит фразу «do a mistake», это будет считаться ошибкой. Носитель языка, конечно, поймет обучающегося, но в таких случаях правильно использовать фразу «make a mistake».

В-третьих, знание коллокаций позволит говорить правильно и естественно, употребляя их во фразах, подходящих по смыслу. Чем больше коллокаций узнает обучающийся, тем меньше ошибок допустит в своей речи.

Для эффективного изучения коллокаций можно пользоваться различными словарями устойчивых английских словосочетаний. В эпоху интернета найти подходящий словарь не составит особого труда. Во время ознакомления с новыми словами рекомендуется ознакомиться и с коллокациями, в которых использованы данные слова. Чтобы все эти конструкции плотно укоренились в памяти, необходимо читать много текстов на иностранном языке. В них содержится большое количество коллокаций, которые в дальнейшем позволят на автоматическом уровне строить целые предложения. Даже если у учащегося в конкретный момент времени нет цели изучения иностранного языка, т. е. текст читается просто для удовольствия, рекомендуется обращать внимание на то, какие коллокации присутствуют в текстах публикаций. В будущем это поможет быстрее усвоить иностранный язык.

При лексическом подходе к обучению преподаватели часто сталкиваются с тем, что полноценное обучение грамматическим основам не дает должного эффекта. Это значит, что обучающийся не владеет грамматическими знаниями в необходимой степени, изучая язык лишь по шаблонным фразам и выражениям. К тому же этих фраз в иностранном языке может быть большое количество и невозможно овладеть ими в полной мере. Однако такой подход имеет важное преимущество: он рассматривает лексику в действии, т. е. слова можно сразу применять в готовых словосочетаниях, а при остальных подходах обучающийся просто заучивает слова, не имея возможности «видеть» их в контексте. Лексический подход часто более необходим для обучения детей младшего школьного возраста, потому что они способны быстрее усвоить язык посредством отдельных фраз, часто используемых при построении диалога [4, с. 21].

Обучение иностранному языку при помощи лексического подхода дает возможность обучающимся грамотно использовать лексику. Учащиеся руководствуются готовыми фразами и словосочетаниями, которые позволяют им успешно взаимодействовать с носителями языка.

### **Литература**

1. Lewis, M. The lexical approach : The state of ELT and the way forward / M. Lewis. – Hove, England : Language Teaching Publications, 1993.
2. Шитова, Л. Ф. Англо-русский словарь идиом и фразовых глаголов / Л. Ф. Шитова, Т. Л. Брускина. – 3-е изд. – Санкт-Петербург : Антология, 2012. – 256 с.
3. Формирование лексических навыков : учебное пособие / под ред. Е. И. Пассова, Е. С. Кузнецовой. – Воронеж : Интерлингва, 2002. – С.111.
4. Пронина, Н. С. Обучение школьников коммуникативно значимым грамматическим явлениям английского языка на основе лексического подхода : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. С. Пронина. – Нижний Новгород, 2010. – С. 21.



## **О ВНЕДРЕНИИ ПОЛИЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН**

### **ON THE INTRODUCTION OF MULTILINGUAL EDUCATION IN THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN**

*К. А. Байтуреева<sup>1</sup>, Н. А. Ефремова-Шершукова<sup>2</sup>*

<sup>1</sup> Университет «Туран-Астана», г. Нур-Султан, Казахстан

<sup>2</sup> ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

*Ключевые слова:* языковая политика, проблема трехязычия, национальный язык, этническая идентичность, этнические различия, языковые уровни.

*Key words:* language policy, problem of trilingualism, national language, ethnic identity, ethnic differences, language levels.

*Аннотация.* Внедрение трехязычия в подготовке молодых специалистов провозглашено одной из важнейших составляющих государственной языковой политики. Эти инициативы понятны и приняты казахстанским обществом. Языковая политика Казахстана направлена на создание условий для всестороннего развития личности молодого человека, обеспечивающие гарантии в сфере образования, труда и социальной защиты. Поэтому новое поколение казахстанцев должно быть трехязычным, свободно владеющим казахским, русским и английским языками.

Государственная языковая политика Казахстана направлена на дальнейшую интеграцию в мировое сообщество и развитие важных научных направлений. Политика полиязычного образования способствует формированию различных навыков профессиональной коммуникации, решению фундаментальных вопросов науки о языке как первичном средстве человеческого общения, а также проблемы преподавания и изучения языков и национальных культур в Казахстане.

Казахский язык становится объединяющим фактором многонационального Казахстана. Закон «О языках в Республике Казахстан» [1, с. 30] определил его как государственный, а все остальные языки в республике находятся под защитой государства. Государственные органы создают необходимые условия для функционирования и развития языков.

Эксперимент по полиязычному обучению с участием студентов неязыковых факультетов был реализован на базе университета «Туран-Астана» в 2008 г. Концепция полиязычного образования была ориентирована на углубленное изучение государственного казахского, интернационального русского языка и английского – как языка международного общения. Особое внимание уделяется профессионально ориентированной языковой подготовке специалистов, свободно владеющих тремя языками, что соответствует Закону «О языках в Республике Казахстан» [2, с. 8–9] и, несомненно, повысит конкурентоспособность отечественных специалистов.

Практика владения русским языком показывает, что 96,2 % всех казахстанских респондентов владеют русским языком, т. е. умеют читать или говорить, читать и писать. Процент казахов, кто умеет говорить, читать и писать по-русски, составляет почти 77,8 %. Если отнести к этой категории 9,2 % казахов, которые свободно говорят и читают, но имеют проблемы с письмом, а также 6,8 % умеющих изъясняться по-русски,

можно сделать вывод, что 93,8 % казахов знают русский язык. В средствах массовой информации в республике чаще используется русский язык, среди этнических казахов преобладает казахско-русское двуязычие [1, с. 11].

Русский язык в Республике Казахстан имеет широкое распространение. Его основными функциями являются:

- функция политической интеграции;
- регулирующая функция;
- функция хранения и поиска научно-технической информации;
- функция межнационального общения;
- функция корпоративного общения [3, с. 11–12].

Русский язык распространен во всех сферах общественной жизни Казахстана.

Современная образовательная парадигма требует взаимосвязанного изучения языков через призму культуры. Следовательно, полиязычное образование опирается на профессиональные, коммуникативные, языковые и межкультурные компетенции.

Необходимость формирования профессиональной компетентности студентов экспериментальных групп требовала солидной подготовки учебно-методической базы. Поскольку языковая идентичность трехязычного специалиста ориентирована, прежде всего, на успешные коммуникации в бизнесе, была разработана нормативная база и академическая база обучения [4; 5–7]. С этой целью произведена корректировка учебных планов, разработка типовых программ в соответствии с языковым уровнем, сертификационная подготовка, разработка учебно-методических материалов для уровневой подготовки, мультимедийных презентационных материалов, электронных учебников, трехязычного казахско-русско-английского, английско-русско-казахского терминологических словарей по отраслевым знаниям, разговорников и других материалов.

Вопросы внедрения полиязычного образования отражены в Государственной программе развития и функционирования языков, в которых наряду с развитием государственного языка предусмотрено развитие «языкового капитала казахстанцев». Все вышперечисленное нацелено на организацию системной работы по сохранению русского языка в коммуникативном языковом пространстве Казахстана, создание благоприятных условий для изучения, сохранения и развития языков этнических групп, проживающих в стране, а также оказание помощи в изучении английского и других иностранных языков в качестве средства международного делового общения.

Работа проходила в три этапа:

Первый этап. 2011–2013 гг. – совершенствование нормативно-правовой и методологической основы дальнейшего функционирования и развития языков.

Второй этап. 2014–2016 гг. – реализация комплекса практических мероприятий по внедрению новых технологий и методики в области изучения и использования национального языка и сохранения языкового разнообразия.

Третий этап. 2017–2020 гг. – закрепление результатов за счет систематического мониторинг степени востребованности национального языка во всех сферах общественной жизни [8, с. 8].

Согласно Государственному образовательному стандарту Республики Казахстан, основной его целью является обучение базовому уровню иностранного языка. В рыночных условиях необходимо знание иностранного языка, в том числе английского.

«Молодые выпускники высших учебных заведений со знанием английского языка должны стать востребованными профессионалами в любом уголке земного шара и иметь возможность обеспечить успешное развитие и благополучие для Казахстана в XXI веке» [9, с. 1713].

Английский язык в сознании подрастающего поколения ассоциируется с возможностью получения престижного образования за границей, работой в иностранных компаниях, свободным доступом к научной информации из англоязычных источников.

И эти факторы являются мотивом для молодых людей серьезно изучать английский язык.

Следовательно, опасность англоизации части молодежи, особенно городской, вполне реальна. В немалой степени этому способствует хорошо разработанный, проверенный во всем мире метод обучения английскому языку для всех возрастных групп, наличие хорошо иллюстрированных книг, огромного количества аудиовизуальных пособий и т. д.

В рамках Государственной программы функционирования языков в Республике Казахстан необходимо разработать комплекс мер, способствующих реализации основных положений Программы на ближайшее десятилетие в целях создания и совершенствования полиязычной среды, способной удовлетворить растущие потребности личности и общества в глобализированном мировом сообществе.

В эпоху информационного общества и культа знаний все народы и культуры мира стали намного ближе друг к другу и нуждаются в интеграции. Проблема двуязычия и многоязычия успешно изучается в зарубежной практике [10, с. 393]. Знание двух и более языков оценивается как прогрессивное явление, способствует ускоренному интеллектуальному развитию, формирует гибкость мышления. В то же время двуязычие и трехязычие – сложные явления, которые должны быть тщательно изучены.

Особенно это важно, когда речь идет не только об интеллектуальном развитии трехязычной личности, но и о вопросах ее этнопсихологического и этнокультурного развития как представителя определенного этноса.

Один из видных казахстанских ученых-социолингвистов Бахытжан Хасанулы пишет о последствиях обратного явления: «Трехязычие возникло на основе родного языка и развивалось в сочетании с другими языками – явление всегда прогрессивное. Трехязычие, возникшее в основе широкого распространения неродного языка... лежит явление регрессивное и временное, и в конечном итоге приведет к глоттофагии, поглощению одних языков другими, к отчуждению от родного языка. Одностороннее двуязычие становится трамплином к одноязычию» [11, с. 356–357].

Александр Битис говорит о полиязычном образовании в Казахстане: «Что касается трехязычного политика, это имеет смысл для меня как концепция. У меня возникает соблазн сказать, что Казахстан лингвистически является “Азиатской Швейцарией”, но это было бы неправильно. В ней нет трех языков для трех этносов – у нее есть один язык для национальной идентичности, один для региона и один для глобализации. Казахское трехязычие также может служить образцом для других постсоветских государств. Это однако было бы несправедливо с моей стороны делать вывод о фактическом прогрессе трехязычия... У меня сложилось впечатление, что русский процветает, по крайней мере, в двух столицах, и что общее знание английского языка, по крайней мере, приемлемо среди молодого поколения.

Единственное, что я знаю наверняка, это то, что общие практические последствия политики полиязычия являются обширными и чрезвычайно сложными. Я чувствую, что за время пребывания в Казахстане мне удалось увидеть лишь верхушку большого лингвистического айсберга» [12].

Проблема многоязычия развивается в Казахстане последние два десятилетия в связи с преобладанием двух, трех, четырех и пяти языков в современном обществе.

Большое значение для контактов и решения многих практических задач имеет казахский язык, являющийся государственным языком Республики Казахстан. Русский язык выполняет важнейшие функции в государственной и общественной жизни, а английский язык является самым престижным, так как это один из языков международного общения.

Политика формирования трехязычной конкурентоспособной личности проводится на государственном уровне. С 2011 г. такие предметы, как «Профессиональный казахский (русский) язык» и «Профессиональный иностранный язык», введены в типовые учебные планы бакалавриата в соответствии с ГОСО [13].

Процессу внедрения новой модели в университете «Туран-Астана» предшествовала большая подготовительная работа. Прежде всего, это ознакомление профессорско-преподавательского состава вуза с методами уровневой модели обучения иностранным языкам через участие в методических семинарах, курсах повышения квалификации, мастер-классах, организованных DAAD, посольством Франции, посольством США в Казахстане.

В настоящее время предметы учебной программы ведутся на трех языках не только в бакалавриате, но и в магистратуре.

### **Литература**

1. Абишева, К. М. Социолингвистическая контактология / К. М. Абишева. – Алматы : Галым, 2001. – 426 с.
2. Законодательство Республики Казахстан. О языках Республики Казахстан. – Астана : Фолиант, 2000. – С. 8–9.
3. Шаяхметова, А. Формирование полилингвальной образовательной среды в системе высшего образования / А. Шаяхметова // Триязычие: проблемы и перспективы : материалы республиканской научно-практической конференции, посвященной 20-летию Независимости Республики Казахстан. – Караганда, 2011. – С. 10–12.
4. Кубеев, Ю. Концепция мультилингвального образования // Ю. Кубеев, Б. Жетпызбаева. – Караганда : Изд-во Карагандинского ун-та, 2008. – 38 с.
5. Жетпызбаева, Б. Типовая программа базового русского языка для неязыковых специальностей / Б. Жетпызбаева, Т. Хан. – Караганда : Изд-во Карагандинского ун-та, 2010. – 57 с.
6. Айтпаева Т. Типовая программа базового казахского языка для неязыковых специальностей / Т. Айтпаева. – Караганда : Изд-во Карагандинского ун-та, 2010. – 59 с.
7. Mazhitayeva Sh. On development of Languages in Kazakhstan / Sh. Mazhitayeva, A. Akhmetova, A. Ahunusova, S. Azhigenova // Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Education Issues Series: Languages and Specialty. – 2016. – № 4. – P. 50–56.
8. Ахметжанова, З. К. О некоторых аспектах транслингвизма / З. К. Ахметжанова // Триязычие: проблемы и перспективы : материалы республиканской научно-практической конференции, посвященной 20-летию Независимости Республики Казахстан. – Караганда, 2011. – С. 7–10.
9. Mazhitaeva Sh. Competence in multilingual Education. European Researcher / Sh. Mazhitaeva, J. Balmagambetova, N. Khan // European Researcher. – 2012. – Vol. 33, № 11-1. – P. 1713–1716.
10. Toassi, P. F. P. Lexical access of bilinguals and multilinguals. Acta Scientiarum / P. F. P. Toassi, M. B. Mota // Language and Culture. – 2015. – Vol. 37, № 4. – P. 393–404.
11. Хасанулы, Б. Языки и народы Казахстана. От молчания к стратегии развития (социолингвистические аспекты) / Б. Хасанулы. – Алматы : Арда, 2007. – С. 356–357.
12. Битис, А. Мысли из Казахстана: политика трехязычия / А. Битис. – URL: [http://aitmatov-academy.org.uk/events/multilingual\\_education\\_in\\_kazakhstan.html](http://aitmatov-academy.org.uk/events/multilingual_education_in_kazakhstan.html) (дата обращения: 03.03.2022).
13. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы. – Астана, 2011. – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/U1000001118> (дата обращения: 01.03.2022).

**ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ  
У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ  
ПОТРЕБНОСТЯМИ НА ОСНОВЕ АВТОРСКОГО КОМПЛЕКСА  
УПРАЖНЕНИЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ  
«ДЕФОРМИРОВАННЫЙ ТЕКСТ»**

FORMATION OF THE GRAMMATICAL STRUCTURE OF SPEECH IN STUDENTS  
WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS ON THE BASIS OF THE AUTHOR'S COMPLEX  
OF EXERCISES USING THE DEFORMED TEXT TECHNOLOGY

*А. В. Волкова*

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия*

Научный руководитель:  
д-р. филол. наук, доц., зав. кафедрой теории языка и методики обучения русскому языку  
А. В. Курьянович

*Ключевые слова:* образование, школа, инклюзия, инклюзивное обучение, воспитание, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья.

*Key words:* education, school, inclusion, inclusive education, upbringing, students with disabilities.

*Аннотация.* Дети, имеющие особенности в развитии, нуждаются в особом подходе при обучении и формировании тех или иных навыков. Значимую роль среди них имеет грамматический строй речи. В условиях развития инклюзивного образования в современной российской школе актуально развитие методической базы для решения подобных педагогических задач. В связи с этим рассматриваются направления ресурсного обеспечения развития инклюзии. Описан пример авторского комплекса упражнений с применением технологии «Деформированный текст» как один из ключевых методов достижения планируемых результатов и компонент повышения эффективности обучения. Представлены принципы разработки заданий по русскому языку для обучающихся с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования.

Формирование грамматического строя языка связано с физическим и умственным развитием ребенка, является его показателем (О. Е. Грибова, Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филочева). Развитие и обогащение речи детей – это психофизиологический процесс. Подчиняясь общим закономерностям формирования, строения и функционирования, речевая деятельность имеет свою качественную специфику: это работа человеческого организма (прежде всего, центральной нервной системы), направленная на использование усвоенного языка в целях коммуникации [6].

Рассмотрение проблем формирования знаний и умений сопрягается с научно-теоретическим и практическим определением психолого-педагогических параметров. В этой связи обратим внимание на понимание процесса развития ребенка. В психологии представлено множество теорий на этот счет, при этом два подхода – биологизаторское и социологизаторское – занимают, на наш взгляд, центральные позиции.

В рамках биологизаторского направления на первое место ставится значимость природных данных, полученных ребенком при рождении, что предопределяет весь

путь развития человека и его жизнедеятельности. Окружающая среда в данном контексте рассматривается одним из условий для воспитания человека, раскрытия его природного потенциала. Большой вклад в развитие представленного направления внесли Э. Геккель, В. Штерн и другие ученые.

Второе направление – социологизаторское – берет свое начало в идеях Дж. Локка, который считал, что дети появляются на свет с чистой душой, как белая восковая доска, где воспитатель может написать все, что требуется, а ребенок вырастет таким, каким его хотят видеть окружающие. Подобное убеждение исключало всякую мысль о наследственности и генетической памяти.

В логике нашего исследования остановимся на первом научном направлении, так как оно позволяет оценить факторы, влияющие на психофизиологическое развитие личности ребенка, что впоследствии обеспечивает условия для организации процесса формирования грамматического строя речи у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

В основе данного исследования лежит педагогическая классификация нарушений, обоснованная А. Р. Маллером, из которой следует вывод о том, что становится невозможным полноценное и гармоничное развитие эмоциональной сферы личности ребенка, его высших психических функций. Состояние интеллекта страдает и в случае, если речь идет только о физических патологиях, которые, как может показаться на первый взгляд, не имеют отношения к ментальному здоровью человека. Человеческий организм – весьма чувствительный механизм. Малейший сбой в его работе влечет за собой рассогласование в остальных системах. Как следствие, овладение какими-либо навыками и умениями становится труднодоступным. Возникает необходимость адаптировать условия и учебный материал, учитывая индивидуальные возможности конкретного ребенка.

Современная система общего среднего образования активно развивается в направлении включения инклюзии. Рассмотрим определение термина. Инклюзивное образование (англ. inclusion – включение, включающее образование, совместное обучение) – это форма обучения, при которой каждому человеку, независимо от имеющихся физических, интеллектуальных, социальных, эмоциональных, языковых и других особенностей, предоставляется равная возможность учиться в общеобразовательных учреждениях. При этом одним из условий реализации данного направления является необходимость создания для детей-инвалидов и людей с ОВЗ специальных условий: специальные архитектурные элементы планировки учебных помещений, разработка адаптированного учебного плана с учетом варианта ОВЗ, использование специальных методик обучения, применение измененных методов оценки и др. [2]. Подобный подход обязывает всех участников педагогического процесса модернизировать собственную деятельность и пространство вокруг, соблюдая право на обучение и воспитание всех обучающихся. Вместе с тем, как показывает анализ практики и изучение научных и методических трудов [3–6], организация образования для вышеуказанных групп обучающихся требует более тщательной проработки. Педагогический коллектив, администрация школы и общественность часто не подготовлены к работе с детьми, которые имеют те или иные нарушения в развитии, особенно это наблюдается в условиях массовой школы, а процесс обучения в различных предметных областях не оснащен в полной мере дидактическими материалами для обеспечения качественного учебно-воспитательного процесса. В арсенале учителя катастрофически не хватает методических пособий, наглядных материалов, дидактических разработок, адаптированных программ, рекомендаций, памяток и других материалов.

Рассмотрим данные понятия на примере учащихся с нарушениями слуха.

Слабослышащий или глухой ребенок физиологически лишен одного из каналов восприятия информации. Снижение или отсутствие слуха становится барьером в процессе его жизнедеятельности во всех формах проявления, отражается на его эмоциональном, интеллектуальном, психическом развитии. Нарушение слухового восприятия ведет к недоразвитию наиболее тесно связанных с ним функций – к недоразвитию речи, к замедлению развития мышления, памяти, воображения и других психических процессов.

Для детей с нарушениями слуха главным и иногда единственным источником-анализатором выступает зрение, общение с другими людьми ограничено. Словарь недостаточно сформирован, страдает эмоционально-волевая сфера, снижен объем запоминания материала, отмечается низкая концентрация внимания и переключаемость, отсутствие словарного запаса, несформированность слухового восприятия, низкое осмысление родного языка как основного средства общения, средства получения знаний в разных сферах человеческой деятельности, инструмента для освоения морально-этических норм, принятых в обществе.

Недостаток слуха ограничивает возможность овладения словесной речью. Слабослышащий ребенок не может разборчиво воспринимать речь окружающих, подражать им и воспроизводить сказанное четко, внятно, с соблюдением всех норм произношения.

Учитывая все вышеизложенное, становится очевидным, что формирование грамматического строя речи по естественному пути и на основе программы общеобразовательной школы становится невозможным. От педагога требуется разработка и применение новых либо модифицированных технологий при обучении детей с ОВЗ.

Рассмотрим сочинение учащегося 9-го класса с двусторонней тугоухостью IV степени на тему «Моя семья».

---

*Моя семья.*

*Меня зовут Аниша. Мой папа Вова. Мой мама Вера. Мои кот туча. Мы любим кино. Мы любим читать. Мы вместе всегда. Мы любим семья.*

Из данной работы следует, что у подростка нарушены и морфологическая, и синтаксическая системы грамматического строя. Учащийся не владеет приемами словоизменения и словообразования, не умеет грамматически верно сочетать слова в предложении, отмечается недостаточность словарного запаса. Очевидно, что требуется индивидуальный подход к обучению подобной группы учащихся.

Главным положением, которым должен руководствоваться учитель при организации учебной работы школьников с ОВЗ, является принцип природосообразности. Обучающийся должен получить посильную ему задачу, которая поставлена согласно его психофизическим особенностям и интеллектуальной базе. Вместе с тем необходимо учитывать всю совокупность принципов организации работы обучающихся в классе, среди которых стоит выделить принцип обязательности (обучающийся не осуществляет самостоятельного дозирования в выборе заданий), принцип систематичности и посильности (задания должны основываться на отработке полученных знаний и умений, необходимо формировать навык использования академической нормы, способствовать проявлению новых форм и методов самостоятельной работы), принцип психологической комфортности (обучающийся не должен испытывать дискомфорт при выполнении задания – в отношении обучающихся с ОВЗ это особенно важно. Так, например,



для обучающихся с В4.1, В4.2, В4.3 требуются задания, учитывающие специфику состояния ребенка и рекомендации по зрительным нагрузкам, в частности задания должны быть с иным, более четким цветоделением, более крупным шрифтом, также необходимо учитывать, что объем материала для детей данного варианта ОВЗ дозируется особо).

Приведем в качестве примера вариант авторского комплекса упражнений, направленного на формирование грамматического строя речи с применением технологии «Деформированный текст» для обучающегося 9-го класса с ОВЗ, В2.2 (рис. 1).

### За малиной

(1) Наступил июль. (2) Стоит сильная жара.

(3) Ребята идут в лес. (4) Вот кусты малины. (5) На кустах крупные душистые ягоды. (6) Ольга любит малину. (7) Вот и полная корзина ягод. (8) Брат Никита несёт корзину.

(9) Жара спала. (10) Надвинулась тёмная туча. (11) Ребята быстро бегут к дому.

(1,2) сильная, июль, стоит, жара, наступил.

(3,4,5) малины, идут, крупные, на кустах, в лес, ягоды, ребята, душистые, вот, кусты.

(6,7,8) ягод, корзину, Ольга, полная, малину, Брат Никита, любит, несёт, вот и, корзина.

(9,10,11) тёмная, к дому, туча, спала, жара, быстро, ребята, надвинулась, бегут.

- 1) | Что сделали?  Что? .
- 2) | Что делают?  Какая?  Что? .
- 3) | Кто? (им.т.) Что делают? в куда? .
- 4) | Вот Что? (им.т.) Что?  .
- 5) | На Что? (им.т.) Какие?  Какие?  Что? (им.т.) .
- 6) | Кто? Что делают? Что?  .
- 7) | Вот и Какая?  Что?  Что?  .
- 8) | Брат Кто? Что делают? Что?  .
- 9) | Что?  Что сделали?  .
- 10) | Что сделали?  Какая?  Что?  .
- 11) | Кто? (им.т.) Как? Что делают? к куда?  .



### Пчёлы

(1)Я потерял дорогу из леса. (2)Кругом был березняк. (3)Я устал и лёг на душистый ковёр.

(4)Гудели шмели. (5)Быстро пронеслись осы. (6)Вот прилетели домашние пчёлы. (7)Они дружно брали с цветков сок, потом скрылись за березняком. (8)Я отправился за пчёлами. (9)Так и выбрался на дорогу.

(1,2,3) дорогу, был, устал и лёг, я, кругом, потерял, на душистый, березняк, из леса, я, ковёр.

(4,5,6) прилетели, пронеслись, шмели, домашние, вот, пчёлы, гудели, омы, быстро.

(7,8,9) потом, брали, и выбрался, они, отправился, за березняком, на дорогу, дружно, за пчёлами, так, я, скрылись, сок, с цветков.

- 1) Кто? Что сделали? □ Что? □ из Что? □
- 2) Кругом Что делали? Что?
- 3) Кто? Что сделали? □ и лёг на какой? □ Что?
- 4) Что делали? □ Кто? (им.ч.)
- 5) Как? Что делали? □ с Кто? (им.ч.)
- 6) Вот Что сделали? □ Как? □ Кто? (им.ч.)
- 7) Кто? (им.ч.) Как? Что делали? □ с Чем? □ □ Что? □  
потом Что сделали? □ за Чем? □
- 8) Кто? Что сделали? □ за Кто? (им.ч.)
- 9) Так и Что сделали? □ на Что? □

Рис. 1. Пример авторского упражнения, направленного на формирование грамматического строя речи с применением технологии «Деформированный текст»

Данный вид упражнения направлен на формирование навыка составления письменных текстов на заданную тему. К выполнению предлагается набор слов, сгруппированный в соответствии с предложениями. К каждой группе выдаются схемы с подсказками, для решения которых, требуется применение своих знаний из морфологии, лексикологии, синтаксиса. Таким образом, у обучающегося появляется возможность актуализировать свои знания, выявить этапы и возможные причины затруднения в работе, обогатить словарный запас, прочувствовать и понять принципы связи слов в предложении.

Полученные данные свидетельствует о необходимости продолжить научную деятельность в области формирования грамматического строя речи у обучающихся с ОВЗ. Кроме того, полученные знания, опыт и методические разработки будут универсальны для других предметных областей.

## **Литература**

1. Филичева, Т. Б. Рекомендации к обследованию лексико–грамматических компонентов языка у дошкольников / Т. Б. Филичева, А. В. Соболева // *Логопедия сегодня*. – 2011. – № 1 (31). – С. 48–51.
2. Кольцова, Л. А. Методы повышения эффективности обучения / Л. А. Кольцова // *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. – 2011. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-povysheniya-effektivnosti-obucheniya> (дата обращения: 30.03.2022).
3. Алёхина, С. В. Инклюзивное образование. Вып. 1 / С. В. Алёхина, Н. Я. Семаго, А. К. Фаина. – Москва : Центр «Школьная книга», 2010. – 272 с.
4. Инклюзивное образование : учеб. пособие / Н. А. Борисова, И. А. Букина, И. А. Бучилова и др.; сост. О.Л. Леханова. – Череповец : ЧГУ, 2016. – 162 с.
5. Маллер, А. Р. Ребенок с ограниченными возможностями / А. Р. Маллер. – Москва : Педагогика-Пресс, 1996. – 80 с.
6. Перфильева, М. Ю. Участие общественных организаций инвалидов в развитии инклюзивного образования / М. Ю. Перфильева, Ю. П. Симонова ; под ред. Т. Г. Туркиной. – Москва : Министерство экономического развития Российской Федерации, 2012. – 60 с.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ГЛОБАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ КАК УСЛОВИЕ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

FORMATION OF GLOBAL COMPETENCIES AS A CONDITION  
FOR THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION

*Г. И. Егорова, К. С. Асямолова*

*БУ «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут, Россия*

*Ключевые слова:* глобальные компетенции, воспитательная система, устойчивое развитие.

*Key words:* global competencies, educational system, sustainable development.

*Аннотация.* Раскрыта необходимость формирования глобальных компетенций для устойчивого развития образовательной организации. Представлены и интерпретированы результаты диагностической работы по выявлению глобальных компетенций у обучающихся седьмых классов г. Сургута. Описана потребность современной школы в применении средств воспитательной системы для формирования глобальных компетенций у обучающихся.

Центром социальной системы является образование, которое определяет возможность создания условий для эффективной деятельности отдельных лиц или групп. При правильном подходе к управлению учебным процессом, его организации осуществляется решение множества задач. К группе таких задач относятся и социальные, включающие в себя более узкую задачу – обеспечение условий устойчивого развития. Ученики современной школы имеют право на обеспечение школой не только обучения в рамках предметных областей, а также подготовки к вероятным изменениям в социальной сфере общества. Школа должна воспитывать положительное отношение к динамике современного мира, к его изменениям, расширять навыки учеников по умению находить проблемы общества, стремление решить их.

Подчеркнем, что позиция подрастающего поколения должна быть активной в отношении глобализирующегося мира и решения современных проблем человечества. Достижение целей устойчивого развития будет возможным при создании такого социума, которое не разрушится при появлении новых условий. Оно использует нестабильность мира как триггер и активно адаптируется благодаря эффективной системе образования [1, с. 183].

Так, в 1992 г. на конференции ООН «Саммит Земли» была принята Концепция образования в интересах устойчивого развития (ОУР) в рамках «Повестки дня на XXI век» (раздел IV «Средства осуществления», гл. 36 «Содействие просвещению, информированию населения и подготовке кадров»). Образование, согласно Концепции, является важнейшим фактором реализации принципов устойчивого образования. Это документ явился фундаментальным в области ОУР. Вслед за Концепцией было представлено множество публикаций, документов, которые внесли свой вклад в информирование людей и в популяризацию темы устойчивого развития.

Так в чем же смысл образования в интересах устойчивого развития? Смысл заключается в стремлении достигнуть гармонии между экономическим и социальным состоянием общества, традициями, культурой и охраной природных ресурсов. Концеп-

ция интегрирует в себе принципы уважительного отношения к человеческому достоинству, охраны природной среды и полезных ископаемых на всей планете. Потребности общества в рамках устойчивого развития будут реализованы, если они не будут угрожать природе, ее ресурсам и планете, будут распространять нравственные идеалы [1, с. 184].

Достижение целей ОУР должно осуществляться последовательно, а также затрагивать все стороны человеческой жизни и давать обучающимся знания, навыки, инструменты, которые требуются для жизни в согласии в обществе и природе. ОУР представляет собой область, которая призвана изменить систему образования для того, чтобы подрастающие поколения получило все необходимые навыки для решения проблем XXI в. [1, с. 185].

Чтобы осуществить ОУР всецело, грамотно и эффективно, необходимо понимать структуру этого феномена. Выделяют несколько особенностей ОУР. Первая особенность (интегрированность) позволяет рассматривать устойчивая развитие со всех сторон, включая уровни (например, глобальный). При этом рассматривается не каждый аспект в отдельности, а их взаимосвязь. Вторая особенность (критический подход) – сомнения подвергаются существующие модели современного общества. Трансформируемость, как третья особенность, позволяет совершить скачок от целей устойчивого развития к осуществлению изменений. Четвертая (понимание контекста) – ОУР против изоляционных принципов – ставит в приоритет общее международное пространство, где происходит обмен опытом, но с важным нюансом: в течение времени контекст меняется. Поэтому принципы ОУР в жизни общества должны сопоставляться с изменяющимися условиями.

Понимая принципы, цели, структуру ОУР, будет организована такая система образования, которая будет: предоставлять ученикам возможности приобрести навыки, знания и установки, необходимые для гармоничного (устойчивого) развития; предоставлять равный доступ к образованию на всех уровнях и в любых социальных контекстах (семья, школа, профессиональная деятельность, местная община); формировать у обучающихся убежденность в необходимости обучения на протяжении всей жизни; развивать у учащихся социальную ответственность и содействовать демократии путем информирования отдельных лиц об их правах и обязанностях; поддерживать гармоничное индивидуальное развитие.

На основании вышеизложенного можно заключить, что школы готовят подрастающее поколение ко взрослой жизни, горизонты которой не стабильны и постоянно меняются. Поэтому выпускник школы должен быть «универсальным солдатом», который будет готов жить в сложном и неоднозначном мире, границы которого все больше размываются. Получается, что с позиции устойчивого развития важность формирования творческого мышления, умения вступать во взаимодействие с людьми различных культур и сред, аргументировать свою позицию не менее важны, чем непрерывное образование, накопление предметных знаний и знаний о мире. Выделяют два подхода ОУР: «образование в интересах устойчивого развития» и «образование как объект устойчивого развития». В первом подходе основная идея – информационный обмен, ежедневные задания, что позволяет получить изменения в настоящее время. Второй подход направлен на решение проблемных вопросов, на сам процесс общения и ведения дискуссии. Такой подход направлен в будущее, ведь у обучающихся формируются важные навыки: критическое мышление, навыки принятия решений [1, с. 187].

Но мир динамичен, это касается каждой сферы жизни человека, в том числе и образования. Человечество готово подстраиваться под эти изменения, поэтому в XXI в.

стремительно появляются новейшие документы, законодательные акты, активно ведутся исследования. Так, в октябре 2015 г. Генеральной ассамблеей Организации Объединенных Наций была принята резолюция «Преобразование нашего мира: Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года». В данном документе представлено 17 целей устойчивого развития (ЦУР), среди которых четвертая (ЦУР-4) посвящена области образования и описана как «Обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования и поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни для всех».

Цели устойчивого развития имеют международную направленность. Поэтому многие страны уже поддержали данную инициативу. Так, в России на сайте Федерального института развития образования опубликован Проект документа «Ключевые направления развития российского образования для достижения Целей и задач устойчивого развития в системе образования» до 2035 г. В данном Проекте указаны драйверы развития образования, к которым относятся внешние, производные, системные, перспективные системные, внутренние системные драйверы. Внешние драйверы, как пусковой механизм, оказывают влияние на остальные. Это глобальные тренды, которые влияют не только на образование, но и на все области жизни человека. К ним относятся демография и миграционные факторы, отставание бедных стран от темпов экономического роста и научно-технического прогресса в развитых странах, глобализация, цифровизация, кризис института семьи [2].

В ответ на факторы, влияющие на развитие образования, глобализацию, развивается инновационное направление – глобальные компетенции. Поэтому в 2018 г. 15-летние ученики 27 стран мира прошли международное тестирование и анкетирование по глобальным компетенциям в рамках Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся PISA. В документе в качестве одной из целей овладения глобальными компетенциям выделяется следующая: «для поддержания целей устойчивого развития (ЦУР)». Эта цель преследует идеи глобального гражданства и субъектности индивида в вопросах глобальных проблем. Это представление о том, что наша планета – общий дом для всех, чья судьба зависит от деятельности каждого в направлении содействия коллективного благополучия. Человечество ответственно за будущее всей планеты и людей. Поэтому можно сделать вывод о том, что глобальные компетенции призваны осуществить реализацию целей устойчивого развития, эти понятия между собой тесно взаимосвязаны по всем направлениям. В соответствии с положением ООН в сфере образования, к 2030 г. у всех обучающихся должны быть сформированы те компетенции, которые необходимы для содействия устойчивому развитию [3, с. 89].

Глобальные компетенции – это новый структурный компонент функциональной грамотности, который предполагает, что ученик будет способен с успехом коммуницировать с постоянно меняющимся миром; выстраивать социальные отношения; решать различные не только учебные задачи, но и жизненные; к постоянному образованию (и самообразованию). Глобальные компетенции необходимы современному поколению для жизни в постоянно меняющемся мире [6–8]. Глобальные компетенции не сводятся к сумме знаний, набора навыков и умений. Они составляют комплекс из знаний, умений, идеалов и взглядов, которые применяются при коммуникации с представителями других культур, не имеют национальных границ при решении глобальных проблем, влияют на современный мир и мир будущего [4, с. 183].

Являясь частью глобальной компетентности, глобальные компетенции представляют собой совокупность определенных способностей. Всего выделяются четыре

группы способностей глобально компетентной личности: рассматривать вопросы и ситуации межкультурного, глобального и местного значения (к примеру, экологические проблемы); понимать и ценить различные точки зрения; умение наладить позитивное взаимодействие с людьми разного происхождения (национального, религиозного, этнического, культурного, социального) или пола; предпринимать конструктивные действия в направлении устойчивого развития и коллективного благополучия [3, с. 90].

Итак, формирование глобальных компетенций способствует устойчивому развитию образования. А устойчивое развитие образования начинается с устойчивого развития отдельно взятой образовательной организации, каждая из которых является ячейкой образовательной системы. Но с какого возраста необходимо формировать у детей глобальные компетенции?

В литературе указывается, что период с 5-го по 9-й класс наиболее благоприятен для формирования глобальных компетенций. Поэтому было проведено тестирование обучающихся 7-х классов на уровень сформированности глобальных компетенций в общеобразовательных учреждениях г. Сургута. Задания для тестирования обучающихся отбирались из банка заданий, апробированных Т. В. Коваль и С. Е. Дюковой [4, 5].

Все вопросы по оценке глобальных компетенции у обучающихся 7-х классов отнесены к двум компетентностным областям: глобальные проблемы и область межкультурного взаимодействия. В целях устойчивого развития мы отчетливо видим формулировку важнейших глобальных проблем. Проводя сопоставительный анализ ЦУР и заданий по оценке глобальных компетенций у обучающихся 7-х классов из открытого банка, была выявлена закономерность: все вопросы из открытого банка заданий в большей или меньшей мере затрагивают определенные глобальные проблемы, описанные в ЦУР. Результаты сопоставительного анализа представлены в табл. 1; ЦУР соответствуют вопросы компетентностной области «глобальные проблемы».

*Таблица 1*

**Связь заданий по оценке глобальных компетенций с ЦУР**

№ вопроса	Затронутая в вопросе область (ЦУР)	Область (компетентностная)
1	ЦУР-1, ЦУР-2, ЦУР-3, ЦУР-4	Глобальные проблемы
2	ЦУР-8, ЦУР-9, ЦУР-10, ЦУР-11	Глобальные проблемы
3	ЦУР-1, ЦУР-2, ЦУР-3, ЦУР-4	Глобальные проблемы
4	ЦУР-1, ЦУР-2, ЦУР-3, ЦУР-4	Глобальные проблемы
5	ЦУР-8, ЦУР-9, ЦУР-10	Глобальные проблемы
6	ЦУР-1, ЦУР-2, ЦУР-3, ЦУР-4	Глобальные проблемы
7	ЦУР-1, ЦУР-2, ЦУР-3, ЦУР-4	Глобальные проблемы
8–12	Нет	Межкультурная область

Тестовые задания выстроены по уровням сложности и компетентностной области. Каждый ответ оценивается от 0 до 2 баллов. Оценка результатов интерпретировалась в соответствии с уровнями: высший уровень (25–36 баллов), средний уровень (13–24 балла), начальный уровень (0–12 баллов).

Тестирование обучающихся 7-х классов показало, что у большей части учащихся из выбранной группы уровень глобальных компетенций находится на среднем уровне (62,5 %), а средний уровень был выявлен у 37,5 % учеников. Высший уровень не был выявлен ни у кого. Большая часть обучающихся справилась полностью или с наиболее простыми вопросами. Но были самые «популярные» задания по количеству ошибок. В вопросе № 3 было небольшое уточнение про хозяйственную деятельность, на что не

обратили внимание многие обучающиеся. Такая невнимательность привела к неверным ответам, затрагивая совершенно иные сферы деятельности человека (образование, здравоохранение, правопорядок). Вопрос № 7 также вызвал трудности – ни один обучающийся не дал полностью верного ответа (только частично правильные ответы). В вопросе № 8, где необходимо было распределить только верные утверждения в таблице, многие ученики занесли в таблицу все утверждения (в том числе неверные). Многие дети задания в области семейных ценностей смогли понять в связи с близостью данной темы для себя (праздники, экскурсии, подарки, события). Но особый интерес для них вызвал вопрос о типе семьи. Этот вопрос запомнился больше всего, многие дети решили узнать, какой тип семьи у них дома. Стоит отметить, что некоторые ученики сочли опечаткой слово «Зедландия», так как название вымышленной страны созвучно реально существующей.

В ходе исследования было отмечено, что детям сложнее даются задания в области глобальных проблем, чем вопросы в сфере межкультурных различий и взаимопонимания. Глобальные вопросы в тестировании затрагивали тему прав человека и были нацелены на выявление навыков обнаружения проблемы или явления, их оценку, видение перспектив развития, а также аргументацию в поддержку или опровержение тезисов.

Динамичному, нестабильному и меняющемуся миру необходимы люди, которые смогут решать проблемы быстро и эффективно, по мере их возникновения и на благо общества. Такие индивиды должны обладать рядом качеств: уметь видеть эти проблемы, критически мыслить, иметь ценностные ориентиры и уметь взаимодействовать с различными культурными средами. Именно в школе ребенок проводит большую часть своей жизни, получает знания, навыки, у него формируются ценностные ориентиры, духовно-нравственное воспитание. Поэтому формирование глобальных компетенций в системе образования – одна из важнейших задач, которая обеспечивает устойчивое развитие. Однако устойчивое развитие всей системы образования начинается с ее подсистем, отдельных образовательных организаций. Исследование глобальных компетенций у обучающихся 7-х классов г. Сургута показало, что у подрастающего поколения глобальные компетенции сформированы частично, а, значит, необходимо воздействовать на эту проблему именно сейчас, ведь уже сегодня мы работаем во благо нашего будущего.

## **Литература**

1. Мруз, А. Устойчивое развитие в учебных программах средних школ / А. Мруз, И. Оцеткевич, Т. Томчик, К. Валотек-Щчаньска, Д. Ротт // Вопросы образования. Educational Studies Moscow. – 2020. – № 2. – С. 183–204.
2. Проект документа «Ключевые направления развития российского образования для достижения Целей и задач устойчивого развития в системе образования» до 2035 г. – URL: <http://edu2035.fionir.ru/index.php/stati-opublikovannye-uchastnikami-soobshchestva/86-klyuchevye-napravleniya-2035> (дата обращения: 26.11.2021).
3. Рязанова, Н. Е. Формирование глобальных компетенций для VUCA-мира: зачем, чем и как учить? / Н. Е. Рязанова, Д. В. Моргун, В. Аргунова // Наука и школа. – 2021. – № 2. – С. 86–97.
4. Коваль, Т. В. Как оценивать умения учащихся в сфере глобальных компетенций / Т. В. Коваль, С. Е. Дюкова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1, № 4 (61). – С. 208–217.
5. Подведение итогов апробации инструментария и технологии мониторинга формирования функциональной грамотности учащихся: вебинар Центра оценки качества образования ФГБНУ «ИСПО РАО». – URL: [https://youtu.be/NxH\\_Olrm3ug](https://youtu.be/NxH_Olrm3ug) (дата обращения: 20.11.2021).
6. Всероссийский форум экспертов по функциональной грамотности: ГЛОБАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ. – URL: [https://mon.tatarstan.ru/rus/file/pub/pub\\_2941942.pdf](https://mon.tatarstan.ru/rus/file/pub/pub_2941942.pdf) (дата обращения: 21.11.2021).

7. Коваль, Т. В. Глобальные компетенции – новый компонент функциональной грамотности / Т. В. Коваль, С. Е. Дюкова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1, № 4 (61). – С. 112–123.
8. Фрумин, И. Д. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования / И. Д. Фрумин, М. С. Добрякова, К. А. Баранников и др. – Москва : НИУ ВШЭ, 2018. – 28 с.



## **БЕЗ СРОКА ДАВНОСТИ: ИТОГИ РАБОТЫ ТОМСКИХ ПОИСКОВИКОВ В 2021 г.**

WITHOUT A STATUTE OF LIMITATIONS: THE RESULTS  
OF THE WORK OF TOMSK SEARCH ENGINES IN 2021

*М. А. Елезов*

*ОГБПОУ «Томский экономико-промышленный колледж», г. Томск, Россия*

Научный руководитель:  
д-р ист. наук, доц., зав. кафедрой всеобщей истории, археологии и этнологии ТГПУ  
О. Н. Мухин

*Ключевые слова:* поисковое движение России, военная археология.

*Key words:* Russian search movement, military archeology.

*Аннотация.* Представлен опыт томских поисковиков по проведению полевых работ на местах сражений Великой Отечественной войны (1941–1945) с использованием протоколов эксгумации.

После войны на местах сражений в окопах, траншеях, воронках оставались лежать убитые советские солдаты. Местные жители об этом знали и делали то, что могли сделать в послевоенные годы: прикапывали солдат и не позволяли им оставаться на открытом воздухе. Детям запрещали ходить в лес из соображений морали и из-за того, что может произойти подрыв боеприпасов, которых оставалось предостаточно.

Места боев часто запахивались и засаживались ельником, однако следы войны невозможно было спрятать. Вскоре в СССР стали создаваться инициативные группы из неравнодушных людей. Главной задачей поисковиков было найти останки без вести пропавших солдат и по установленным именам – родственникам для передачи необходимой информации. Эта работа вносила свои коррективы в написание «Книг Памяти» и в ход жизни советских семей, которые потеряли своих близких. Нередко поисковиками становились те, кто начинал искать своих родственников, а потом уже помогал другим [1, с. 5–8].

Первым в Томске появился поисковый отряд «Сибиряк» в средней школе № 32 в 1970 г. Его создателем была учитель истории Валентина Григорьевна Пшеничкина, ныне заведующая музеем истории образования города Томска в 41-й школе. Первые поисковые находки сейчас лежат в музее средней школы № 32 г. Томска.

В 1984 г. в Томске был создан отряд «Прометей», который возглавил преподаватель истории Томского радиомеханического лицея № 16 Иван Григорьевич Харченко, а в 1986 г. – поисковый отряд «Поиск» при Первом ремесленном училище г. Томска (ныне Томский индустриальный техникум) под руководством заведующей музеем Валентины Ивановны Михайловой.

Именно благодаря их деятельности в будущем появятся новые отряды. К 2006 г. в Томской области работали четыре поисковых отряда («Прометей», «Поиск», «Память» и «Патриот»), а к 2022 г. их уже стало 14. Численность поисковиков в Томской области составляет около 650 человек в восьми районах и двух городах.

Каждый год поисковые отряды Томской области совершают экспедиции в Смоленскую, Калужскую, Новгородскую и Псковскую области. Ежегодно в экспедициях принимают участие не менее 120 человек, 80 % из них – несовершеннолетние.

В 2021 г., несмотря на пандемию COVID-19, поисковики также смогли провести экспедиции. В этот год усилиями томских поисковиков самостоятельно были обнаружены останки 88 солдат и 16 мирных жителей. Совместно с другими поисковыми отрядами России подняты останки девяти солдат. Большинство солдат уже захоронено с торжественными почестями. Установлены имена 10 солдат по медальонам, наградам и личным подписным вещам.

Особенное внимание в апреле 2021 г. поисковиками отряда «Томич» было уделено эксгумации останков казненных мирных советских граждан в с. Кудеверь Бежаницкого района Псковской области. Местная администрация сельского поселения попросила проверить предполагаемое захоронение возле кладбища на наличие человеческих останков. В предполагаемом месте при раскопках был обнаружен мусор с кладбища. В ходе проведения археологического подъема на глубине не менее 1,5 м были обнаружены останки жертв фашистских злодеяний. Захоронение ранее не было обозначено и учтено в местной администрации [2].

Путем кропотливой исследовательской работы командир поискового отряда «Факел» Сергей Леонидович Ясковец нашел документы о злодеяниях врага и списки людей, расстрелянных немецко-фашистскими захватчиками. Среди расстрелянных – бывший председатель колхоза, бывший заведующий сберегательной кассы, учительница, бывший начальник отделения связи, зоотехник, бывшие милиционеры и жители близлежащих деревень. По протоколу эксгумации известно, что останки лежали в хаотичном порядке. С останками погибших людей были найдены пуговицы, женский пластмассовый ободок единственной женщины – учительницы А.А. Кагановой.

Сейчас администрацией Бежаницкого района проводится поиск родственников погибших мирных жителей. Останки будут захоронены с почестями на кладбище с установкой мемориальных плит.

В нашей стране поисковым движением России реализуется проект «Без срока давности». Цель проекта – сохранение исторической памяти о трагедии мирного населения СССР – жертв военных преступлений нацистов и их пособников в период Великой Отечественной войны, установление обстоятельств вновь выявленных преступлений против мирного населения.

Все чаще поисковикам стали попадаться останки мирных граждан Советского Союза, которые стали жертвами немецких солдат. Мы знаем о гибели не менее 6 млн евреев, 1 млн цыган, но в Европе не хотят обращать внимание на то, что в СССР проводился геноцид против мирных жителей. Потери Советского Союза – это 26,6 млн человек, из них 13,7 млн – мирное население (из которых 7,4 млн преднамеренно убито в ходе карательных акций) [3].

15 марта 2022 г. состоялось судебное заседание по гражданскому делу по заявлению прокурора Ростовской области: установлены преступления, совершенные в период Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. на территории Ростовской области нацистскими оккупационными властями и их пособниками в отношении не менее 180 811 советских граждан, являвшихся представителями мирного населения, и в отношении не менее 200 тыс. военнопленных. Эти преступления признаны геноцидом славян и иных национальных и этнических групп, представлявших собой население СССР.

В рамках судебных заседаний были озвучены факты массовых убийств в Сальске, Новошахтинске, Новочеркасске, Ростове-на-Дону, Чертковском, Целинском, Цимлянском районах. Оккупанты сожгли более 3 млн книг, в том числе уникальные издания, представлявшие научную и историческую ценность.

Поисковые отряды России сейчас переходят на новый этап развития. Ведется реестр поисковых отрядов, каждый год план поисковых работ в муниципальных образованиях регионов согласуется с Управлением по увековечению памяти Министерства обороны Российской Федерации. До 2013 г. можно было создать отряд и выезжать в любые регионы, но теперь отрядам надо вести работу профессионально в археологическом аспекте. Созданы методические пособия по работе с медальонами, по эксгумационным работам, по правилам поведения при обнаружении взрывчатых предметов. Обязательным для отрядов в последние годы стало применение анатомического баннера, передача данных GPS в МЧС для ликвидации боеприпасов и соблюдение правил СанПиН Роспотребнадзора при расположении палаточных лагерей [4].

Военная археология дает много информации для историков. По гильзе можно определить дату ее производства и завод, по останкам – причины смерти солдата. Недаром следственные комитеты России в последние годы стали активно работать с военными археологами. Множество протоколов эксгумации можно изучить в рамках исследования определенной территории, где проходили боевые действия, с применением исторических источников.

В последнее время государство уделяет много внимания поисковому движению. Множество проектов движения направлено на патриотическое воспитание молодежи, что так актуально в последнее время [5]. Потенциал поисковых исследований является важнейшим ресурсом профессионального развития педагога.

### **Литература**

1. Елезов, М. А. Поисковое движение Томской области / М. А. Елезов. – Томск : Интегральный переплет, 2019. – С. 5–8.
2. Государственная телерадиокомпания «Псков» : официальный сайт. – URL: <https://www.gtrkpskov.ru> (дата обращения: 05.04.2022).
3. Всероссийский проект «Без срока давности» : официальный сайт. – URL: <https://безсрока давности.рф> (дата обращения: 05.04.2022).
4. Общероссийское общественное движение по увековечению памяти погибших защитников Отечества «Поисковое движение России» : официальный сайт. – URL: <https://rf-poisk.ru> (дата обращения: 05.04.2022).
5. Грибан, И. В. Искать и помнить: поисковая деятельность как средство патриотического воспитания молодежи / И. В. Грибан, К. А. Антропов, А. И. Бурова // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 12. – С. 195–200.

## **ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ И ИКТ**

### **INCREASING THE LEVEL OF EDUCATIONAL MOTIVATION IN COMPUTER SCIENCE AND ICT LESSONS**

*Н. О. Еремеева*

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия  
МАОУ «Средняя образовательная школа № 40», г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* учащиеся, мотивация, информатика, практические задания.

*Key words:* students, motivation, informatics, practical tasks.

*Аннотация.* В настоящее время одна из основных проблем современной общеобразовательной школы – проблема мотивации к обучению. Именно мотивация к изучению учебного предмета и, в частности, информатики – залог успеха освоения учебного материала учащимся. Основными причинами низкой мотивации к изучению информатики являются: сформированное противоречивое мнение о том, что информатика – это предмет легкий. Существует ошибочное восприятие информатики как предмета, основанного на непосредственной работе только на компьютере. При изучении теоретических основ предмета (теория информации, системы счисления, основы логики, аппаратное обеспечение компьютера, программирование) к мыслительным операциям учащихся предъявляются очень высокие требования. Современные учащиеся самостоятельно не могут осознать степень своей компетентности при работе с компьютером, не могут принять то, что их знания, основанные часто только на игровом опыте работы с компьютером, поверхностны. Особое внимание на уроках мы уделяем проблеме создания и повышения мотивации к изучению информатики в школе, используя приемы, ориентированные на применимость полученных знаний на практике.

Впервые термин «мотивация» употребил А. Шопенгауэр в статье «Четыре принципа достаточной причины». Мотивация – это широкий круг явлений, побуждающих человека к деятельности. Мотив (от лат. *moveo* – двигаю) – это внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности, связанное с удовлетворением определенной потребности [2]. В настоящее время существует множество трактовок мотивации, что нередко затрудняет ее однозначное определение.

Мотивация (в широком смысле) – это все то, что вызывает активность человека: его потребности, инстинкты, влечения, эмоции, установки, идеалы и т. п. [3].

Учебная деятельность для большинства школьников, по А. Н. Леонтьеву, становится основным средством для реализации жизненных планов. Учение на этом этапе приобретает непосредственный жизненный смысл, так как школьники, как правило, начинают отчетливо осознавать, что необходимым условием достойного участия в будущей трудовой жизни являются приобретенные знания и умения [4].

Уроки информатики поначалу вызывают интерес у учащихся. Интерес связан с тем, что ученики, основываясь на своем жизненном опыте, считают компьютер средством развлечения, общения. Когда ученики сталкиваются с необходимостью изучения теоретических основ информатики, с необходимостью освоения и применения специальных программ и прикладной среды – интерес пропадает.

Отметим и то, что с подобными ситуациями учащихся сталкивается при изучении практически любой школьной дисциплины.

От учеников часто можно услышать фразу «Зачем мне информатика, я не собираюсь быть тем-то и тем-то?» Обычно такой протест возникает при изучении теоретических аспектов. Авторы многих современных учебников хорошо знают, что привлекательность курса информатики обеспечивается именно компьютерной составляющей. Поэтому в введениях к своим учебникам в качестве основного мотивационного стимула отмечена именно компьютерная составляющая. Примеры: «В современном обществе происходят интеграционные процессы между гуманитарной и научно-технической областями. Связаны они, в частности, с распространением методов компьютерного моделирования (в том числе и математического) в самых разных сферах человеческой деятельности. Причина этого явления заключается в развитии и распространении информационных технологий» [6]. «Информация является одним из основных ресурсов, который, во многом, определяет уровень развития страны, ее будущее. Мы находимся на пути к информационному обществу, основанному на разуме, интеллекте, эрудиции. Изменяются требования, предъявляемые к самому человеку. Необходимым качеством становится высокий уровень информационной культуры. Развитый интеллект, умение грамотно работать с любой информацией, профессионализм – вот основные характеристики человека, подготовленного к жизни в информационном обществе» [6].

В учебнике Л. Л. Босовой мотивационный стимул направлен на практическое применение теоретических знаний информатики: «Вы будете изучать математические основы информатики, освоите базовые алгоритмические конструкции, познакомитесь с языками программирования. Мы надеемся, что знания и умения, полученные на уроках информатики, вы сможете применить в решении разнообразных жизненных задач» [1].

Создание у учащихся мотивации к изучению того или иного учебного материала, его части или всего курса в целом – краеугольный камень методики преподавания любого учебного предмета, не только информатики.

Цель нашей работы – анализ мотивации старших школьников при изучении в курсе предмета «информатика» электронных таблиц Excel. В исследовании приняли участие 33 ученика 9 «В», 9 «Г», 8 «В» и 8 «Б» классов школы № 40 г. Томска. Респондентам была предложена методика изучения мотивации обучения у старшеклассников М. И. Лукьяновой.

По результатам исследования 39 % учащихся имеют средний уровень мотивации, 51 % – сниженный уровень, 10 % – низкий уровень (рис. 1).

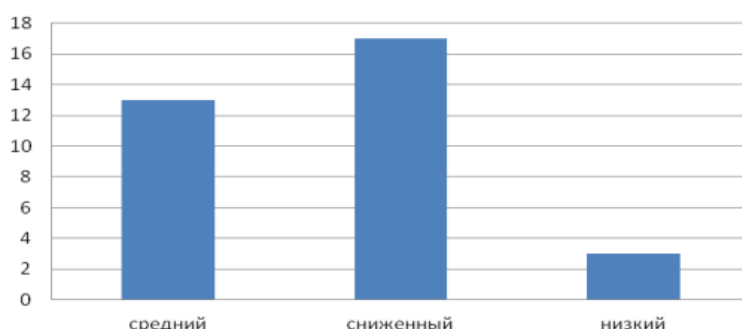
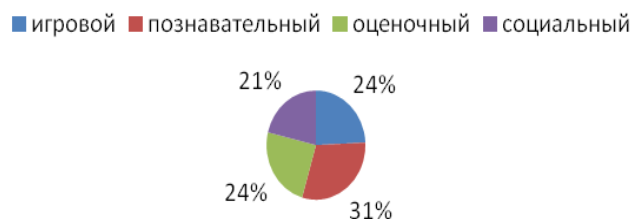


Рис. 1. Уровни мотивации по методике М. И. Лукьяновой в начале исследования

У обучающихся 8–9-х классов преобладают следующие мотивы учения: 24 % оценочный, 24 % – игровой, 31 % – познавательный, 21 % – социальный (рис. 2). Для учащихся 9-х классов важен оценочный мотив, так как именно итоговая оценка важна при

подсчете среднего балла аттестата. Познавательный мотив определяется возрастом респондентов. Потребность в изучении и познании нового обусловлена возрастными психологическими особенностями.



**Рис. 2.** Мотивы учения по методике М. И. Лукьяновой

Один из применяемых нами методов создания мотивации, который позволяет наиболее эффективно начать изучать или продолжать изучение материала на любом из дидактических уровней, – это обращение к реальному опыту учащихся. Метод заключается в том, что учитель обсуждает с учащимися хорошо знакомые им ситуации, понимание сути которых возможно лишь при изучении предлагаемого материала. Необходимо, чтобы ситуация была действительно жизненной, а не надуманной.

Нами разработан цикл практических работ, применяемых на уроках информатики в 8–9-х классах при изучении электронных таблиц Excel. Данные работы обуславливают создание, применение расчетов по математическим формулам, именно важность и необходимость использования полученных ранее знаний по алгебре, геометрии для компьютерной прикладной программы. Данный цикл работ позволяет увидеть реальное практическое применение заданий на практике.

Задания данного цикла сгруппированы по темам:

1. Задачи на построение графиков биоритмов ученика.
2. Задачи на расчет необходимого количества строительных материалов для ремонта комнаты (квартиры, помещения).
3. Задачи на моделирование процессов работы магазина. Расчет имеющихся и продаваемых товаров, расчет применяемых скидок, планирование закупок и т. д.
4. Расчет оптимального времени работы банка, выдача и расчет вкладов.

Данные практико-ориентированные задачи показывают, что электронные таблицы применимы не только для специальных расчетов. Для повышения мотивации к обучению необходимо предлагать ученикам задания, применимые в реальной жизни для решения практических задач.

Обращение к жизненному опыту детей сопровождается анализом учителем собственных действий, рефлексией. Для успешного развития ситуации, формирования положительной мотивации эмоции должны быть только положительными. Рассуждения учащихся учителю необходимо координировать, так как дети могут слишком увлечься излишним обсуждением.

Обращение к опыту детей – это не только прием для создания мотивации. Необходимо учитывать то, чтобы учащиеся видели применимость получаемых ими знаний в практической деятельности в повседневной жизни. Изучая многие школьные дисциплины, ученики не имеют ни малейшего представления, как получаемые знания они смогут применять в повседневности.

В 2021/22 учебном году данный цикл практических работ реализован на уроках-практикумах в 8–9-х классах. Цикл учащимися освоен удовлетворительно. По окончании данного учебного курса учащимся была опять предложена методика изучения мотивации обучения у старшеклассников М. И. Лукьяновой.

По результатам диагностического исследования мотивации к изучению информатики 25 % учащихся имеют средний уровень, 12 % – сниженный, 54 % – высокий, 9 % – очень высокий уровень (рис. 3).

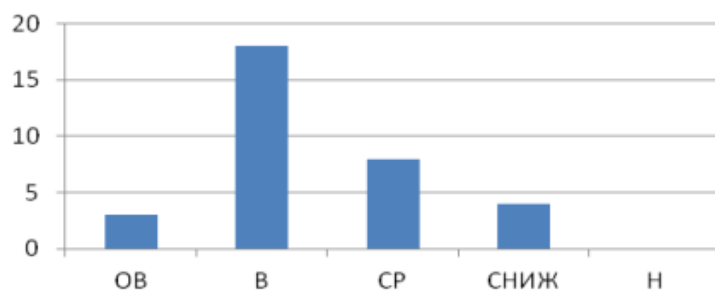


Рис. 3. Уровни мотивации по методике М. И. Лукьяновой по окончании исследования

По результатам диагностического исследования мотивации учения у обучающихся 8–9-х классов преобладают следующие мотивы учения: 27 % оценочный, у 12 % – учебный, 52 % – познавательный мотив (рис. 4).



Рис. 4. Распределение мотивов к обучению по методике М. И. Лукьяновой

Анализируя полученные в результате исследования данные, можно определить, что уровень мотивации к изучению информатики и ИКТ повысился. Это обусловлено тем, что учащиеся, выполняя практико-ориентированные задания из предложенного им цикла работ, увидели практическую применимость электронных таблиц Excel для реальных жизненных ситуаций.

### Литература

1. Босова, Л. Л. Информатика. 8 класс : учебник / Л. Л. Босова, А. Ю. Босова. – Москва : Просвещение, 2020. –178 с. – ISBN 978-5-09-079969-0.
2. Казакова, Е. В. Понятия содержания термина «Мотивация» / Е. В. Казакова // Тенденции развития экономики и менеджмента : сборник научных трудов. – Казань, 2016. – С. 224–226.
3. Ушаков, Д. Н. Толковый словарь русского языка : в 4 т. / Д. Н. Ушаков. – Москва : ТЕРРА-Книжный клуб, 2007. – 752 с. – ISBN 5-300-00496-0.

4. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Смысл, 2005. – 431 с. – ISBN 978-5-89357-113-4.
5. Макарова, Н. В. Информатика и ИКТ : учебник для 10 класса / Н. В. Макарова. – Санкт-Петербург : Лидер, 2009. – 768 с. – ISBN 978-5469-01617-5.
6. Семакин, И. Г. С30 Информатика. Базовый уровень : учебник для 11 класса / И. Г. Семакин, Е. К. Хеннер, Т. Ю. Шеина. – 3-е изд. – Москва : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. – 224 с. – ISBN 978-5-9963-1.



## **О ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ СПЕЦИАЛИСТА ПРИ СОЗДАНИИ СИСТЕМЫ МОНИТОРИНГА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

ON THE POSSIBILITY OF USING COMPETENCE MODELS OF A SPECIALIST  
WHEN CREATING A SYSTEM FOR MONITORING THE EDUCATIONAL PROCESS

*К. С. Катаев, С. Г. Катаев*

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* уровень сформированности компетенций, мониторинг образовательного процесса, психологический портрет, методы многомерной статистики.

*Key words:* competence level, educational process monitoring, psychological portrait, multivariate statistical techniques.

*Аннотация.* Важную роль при выборе выпускником дальнейшего пути играет образовательный процесс. В связи с этим решение проблемы оценивания качества данного процесса является важной задачей. Одним из способов решения этой проблемы является система, позволяющая в режиме мониторинга оценивать динамику уровней сформированности компетенций студентов. В качестве ядра такой системы предлагается использовать многогранную модель специалиста, которая позволяет оценивать уровни сформированности компетенций с учетом психологических и социально-демографических факторов. Апробация модели осуществлена на данных, полученных в результате опроса студентов физико-математического факультета Томского государственного педагогического университета в 2020 и 2021 гг. Полученные результаты позволяют сделать вывод о возможности использования на практике предложенной модели.

Проблема соответствия выпускаемых вузом специалистов запросам общества является первостепенной для любого образовательного учреждения. В педагогическом вузе вопрос о дальнейшей судьбе выпускника является особо важным, учитывая кадровый голод в российских школах и профессионально-технических училищах.

Следовательно, руководству вуза необходимо управлять прогрессом студентов не только на уровне успеваемости, но и в области их профессиональной ориентации. Управление этим процессом возможно при условии мониторинга качества образовательного процесса.

Предлагаемая модель основывается на понимании того факта, что выпускника вуза как будущего специалиста характеризует не только уровень сформированности компетенций (УСК), но и его личностные качества. Было бы ошибкой опираться исключительно на профессиональные компетенции выпускника. Хорошо успевающий студент может не сформировать у себя на должном уровне коммуникативную компетенцию и, как следствие, при работе в школе не уметь взаимодействовать с учениками, что приведет к разочарованию в профессии.

**Целью исследования** является разработка и реализация мультифакторной компетентностной модели специалиста – выпускника педагогического вуза, которая может выступать в качестве основы при создании системы мониторинга качества образовательного процесса.

**Структура модели специалиста.** Предлагаемый подход к построению модели специалиста базируется на идеях, используемых в двух, ранее разработанных:

- 1) модели принятия решения индивидом [1].
- 2) компетентностной модели «специалиста» [2].

Все учитываемые факторы разделяются на три пространства:

- личностных характеристик  $\Omega_c$ ;
- решений-альтернатив  $\Omega_r$ ;
- свойств среды  $\Omega_o$ .

При этом каждое пространство содержит свои наборы факторов, разбитые для удобства на блоки. Так, пространство личностных характеристик  $\Omega_c$  включает в себя социально-демографические факторы; факторы, описывающие психологическую природу человека; и факторы, определяющие профессиональные компетенции.

Пространство решений-альтернатив  $\Omega_r$  состоит из набора принимаемых (или предполагаемых) человеком решений.

Пространство свойств среды  $\Omega_o$  содержит «внешние» факторы: состояние социума, государства, природные факторы и т. д.

Каждый фактор задается в своей шкале значений. Шкалы могут быть количественными или порядковыми, количество возможных значений каждого фактора определяется исследователем, но в любом случае они должны быть одинаковым образом ранжированы. Конкретные значения факторов определяются из обработки результатов опроса респондентов.

Такой подход к организации данных является гибким, поскольку предоставляет возможность обрабатывать каждый блок по отдельности и совместно, выбирать для анализа факторы из разных пространств, вводить при необходимости новые блоки или пространства факторов.

Описанный подход подразумевает выполнение следующих этапов:

1. Выделение множества факторов и разделение их на пространства.
2. Сбор первичных данных.
3. Обработка данных и получение количественных характеристик.
4. Нахождение явных и латентных закономерностей.
5. Визуализация и интерпретация полученных результатов.

**Результаты исследования.** Ниже приводятся детали, относящиеся к исследованию, проведенному со студентами физико-математического факультета Томского государственного педагогического университета в декабре 2020 и 2021 гг. В исследовании приняли участие около 190 человек 1–5-х курсов.

Методом сбора данных в данной модели является онлайн-анкетирование.

Опросник включал в себя вопросы, относящиеся к разным блокам.

*Социально-демографический блок* включал в себя следующие сведения: пол, возраст, профессия, этап жизни семьи, род занятий, экономическое положение.

В качестве инструмента определения *психологического портрета* использовалась пятифакторная теория личности [3] и личностный опросник «Ten Item Personality Inventory» (авторы русской адаптации А. С. Сергеева и др. [4]). Обработка 10 ответов позволяет получить для каждого респондента интегральные значения по пяти шкалам: (К1) «нейротизм», (К2) «экстраверсия», (К3) «открытость опыту», (К4) «согласие», (К5) «надежность». Будем называть эти характеристики «уровнями психологических шкал» (УПШ). Значения УПШ лежат в пределах от 0 до 10.

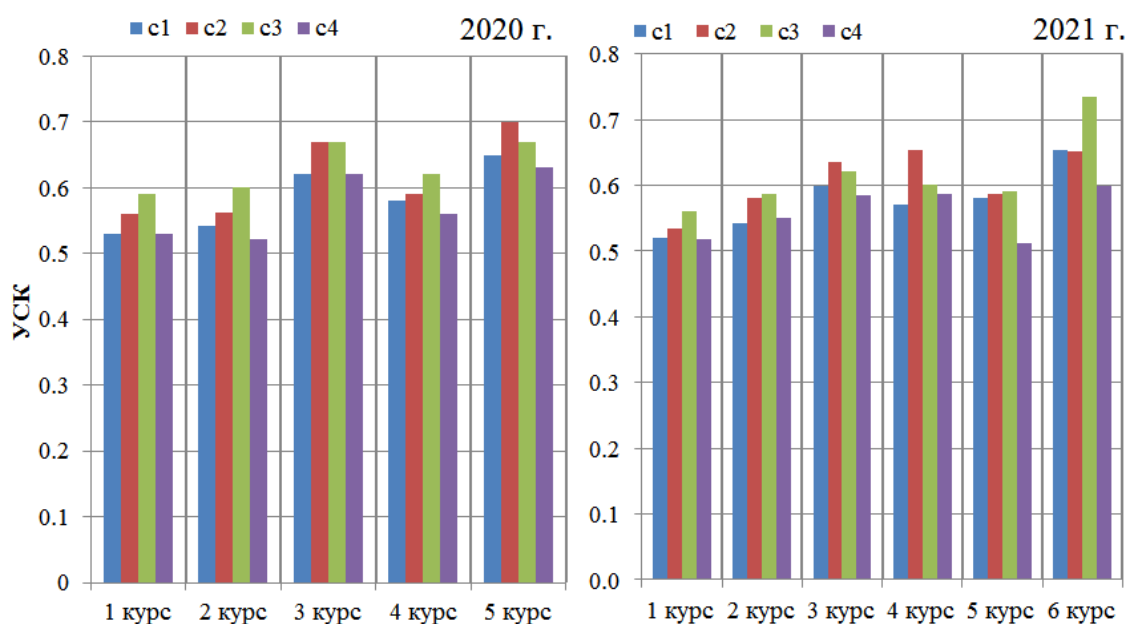
В данной работе были выбраны следующие *обобщенные (блочные) компетенции*:  
– универсальная (системная, С1);

- информационная (рефлексивная, С2);
- социальная (коммуникативная, С3);
- профессиональная (педагогическая, С4).

Количество обобщенных компетенций, принципы, обоснование и процедура их формирования подробно изложены в [5]. Для определения УСК использовался набор из 18 вопросов-индикаторов, которые были выбраны методом экспертной оценки с учетом результатов проведенного ранее факторного анализа. Ответы на вопросы фиксировались в порядковой шкале. Расчет численных значений УСК был осуществлен *индикаторным методом оценивания компетенций* [6]. Значения УСК, также как и УПШ, лежат в пределах от 0 до 10. Рассчитав УПШ и УСК, мы, тем самым, сжимаем информацию. После этой процедуры каждому респонденту ставится в соответствие вместо 10 признаков пять значений УПШ, а вместо 18 индикаторов – только четыре УСК.

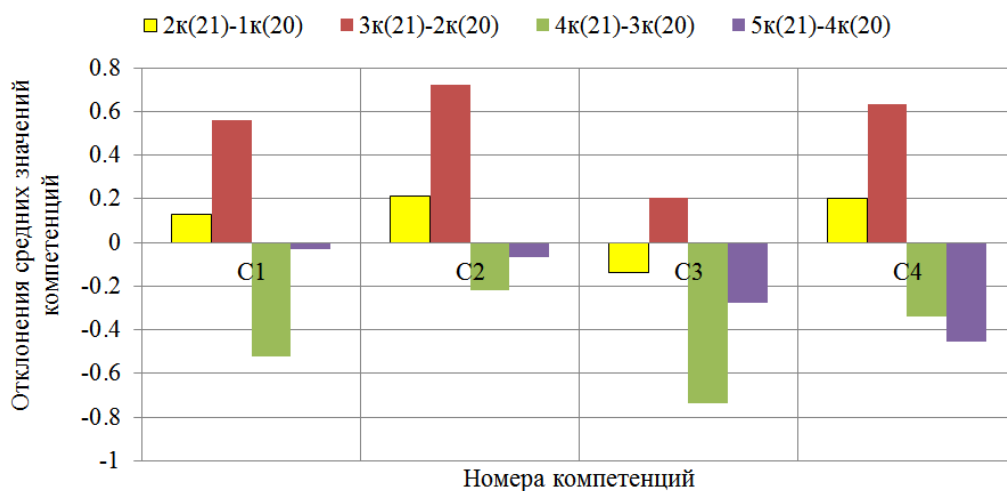
**Нахождение явных и скрытых закономерностей.** Нахождение структур в данных, явных и латентных связей осуществлялось с помощью кластерного анализа, который проводился для каждого блока по отдельности. Использовался метод выделения структур, который не требует задания количества кластеров [7]. Для каждого курса были найдены наборы кластеров (классов)  $K_i$  и  $C_i$ . Каждый класс  $K_i$  содержит студентов с близкими психологическими характеристиками (УПШ), а классы  $C_i$  включают в себя студентов, обладающих схожими УСК. Блоки, содержащие социально-демографические факторы и принимаемые решения ( $\Omega_p$ ), рассматривались только в качестве информационных.

На рис. 1 и 2 приведены примеры визуализации и интерпретации полученных результатов. На рис. 1 представлены среднекурсовые значения УСК в 2020 и 2021 гг. Видна тенденция к росту всех компетенций от курса к курсу. Однако у 4-го курса в 2020 г. наблюдается отклонение от этого тренда, есть значительный спад у всех компетенций. В 2021 г. наблюдается тот же эффект (кроме второй компетенции – рефлексивной).



**Рис. 1.** Среднекурсовые значения УСК: слева – данные 2020 г., справа – 2021 г.

На рис. 2 показаны результаты изменений УСК, произошедшие у студентов за год. На этом рисунке подпись «2к(21)–1к(20)» обозначает разность между значениями УСК, полученными в 2021 г. для 2-го курса и значениями УСК, полученными для 1-го курса в 2020 г. Таким же образом расширяются и остальные подписи.



**Рис. 2.** Разности среднекурсовых значений УСК

Видно, что если при переходе студентов с курса на курс на младших курсах наблюдается рост компетенций, то на старших – стагнация или даже уменьшение УСК. Этот факт обращает на себя внимание и требует осмысления, хотя очевидно, что данных за два года мало, чтобы говорить о «феномене 4-го курса».

С использованием модели было получено большое количество результатов, что позволило сделать ряд других наблюдений. В частности, наблюдается общая тенденция к повышению уровня тревожности и озабоченности к окончанию вуза. Данный факт вполне объясним, так как будущие выпускники ожидают с работой в общеобразовательных учреждениях появление достаточного пласта проблем. В любом случае администрации вуза желательно контролировать психологическое состояние студентов на последних курсах.

Кроме этого, обнаружена значимая корреляция между сельским происхождением и повышенной, относительно больших городов, готовностью к выбору профессии учителя, что позволяет говорить о ранней ориентации таких студентов к работе в школе.

Здесь уместно сделать следующее замечание. Использование для нахождения численных значений УСК данных опроса только студентов вносит в результат сильную субъективную составляющую. Для большей объективности необходимо при оценивании УСК подключать и объективное оценивание. Однако способ самооценивания имеет и самостоятельную ценность. На самом деле преподаватель, оценивая УСК студента, в состоянии определить только «знаниевую» компоненту компетенции, тогда как сам студент вкладывает в оценку собственное понимание своего уровня, т. е. косвенно на эту оценку влияют и психологические факторы. По этой причине при самооценке УСК и УПШ должны демонстрировать более четкие связи.

Эти рассуждения позволяют сделать вывод, что для построения более объективного портрета студента необходимо вводить в модель дополнительные самостоятельные блоки, использующие различные методы тестирования и проверки конкретных знаний и умений.

В заключение отметим, что полученные результаты, выявленные связи и закономерности являются разумными. Это придает уверенность в том, что предлагаемая модель является хорошей основой для построения мониторинговой системы контроля качества образовательного процесса.

### **Литература**

1. Kataev, K. S. The model of forecast of problem solving / K. S. Kataev // Proceedings. The 8th Russian-Korean International Symposium on Science and Technology, 2004. KORUS 2004. Proceedings. The 8th Russian-Korean International Symposium. – 2004. – Vol. 3. – P. 236–238.
2. Алексеева, Е. О. Компетентностная модель выпускника физической специальности педагогического вуза / Е. О. Алексеева, С. Г. Катаев // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2014. – Вып. 11 (152). – С. 178–181.
3. Воронкова, Я. Ю. «Большая пятёрка», или Пятифакторная модель личности / Я. Ю. Воронкова, О. М. Радюк, И. В. Басинская // Смысл, функции и значение разных отраслей практической психологии в современном обществе : сборник научных трудов / под ред. Е. Н. Ткач. – Хабаровск : Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2017. – С. 39–45.
4. Сергеева, А. С. Перевод и адаптация краткого пятифакторного опросника личности (TIPI-RU) : оценка конвергентной валидности, внутренней согласованности и тест-ретестовой надежности / А. С. Сергеева, Б. А. Кириллов, А. Ф. Джумагулова // Экспериментальная психология. – 2016. – Т. 9, № 3. – С. 138–154. DOI: 10.17759/exppsy.2016090311
5. Катаев, С. Г. Индикаторный метод оценивания компетенций / С. Г. Катаев, Ю. О. Лобода, Е. А. Хомякова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – Вып. 11 (89). – С. 70–73.
6. Kataev, S. The Analysis of Degree of Formation of Competences on the Basis of Model of the Expert and Cluster Approach // S. Kataev, Z. Skripko, E. Alekseeva // Estimation and control techniques in E-learning. Handbook of Research. – Hershey : IGI-Global., 2015. – P. 96–110.
5. Беляева, Е. О. Количественное оценивание уровня сформированности компетенций и модель специалиста / Е. О. Беляева, С. Г. Катаев, Тиаго да Силва Перон, Е. Константинова // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2018. – Вып. 4 (22). – С. 110–122. – DOI: 10.23951/2307-6127-2018-4-110-122.

## **ДЕФИЦИТЫ И ТРУДНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НАЧИНАЮЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ**

### **DEFICIATIONS AND DIFFICULTIES IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF BEGINNER PEDAGOGICAL PSYCHOLOGISTS**

***О. В. Каракулова***

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

*Ключевые слова:* молодой специалист, трудности, педагог-психолог.

*Key words:* young specialist, difficulties, teacher-psychologist.

*Аннотация.* Результаты современных отечественных исследований показывают, что к профессиональным затруднениям начинающих педагогов относится профессиональная деятельность (организация и проведение урока), социально-психологическое взаимодействие (коммуникации со всеми участниками образовательного процесса, самоорганизация). Рассматриваются трудности и дефициты в профессиональной деятельности начинающих педагогов-психологов.

Одна из проблем современного образования – это отток молодых учителей в течение первых 3 лет из образовательных организаций. Согласно опросу, проведенному в 2017 г. в образовательных организациях Санкт-Петербурга, выявлены следующие показатели убывания молодых учителей (от общего количества педагогов): со стажем работы один год – 40 %, два года – 18 %, три года – 6 % [1]. Важно определить причины данной ситуации и своевременно предпринять меры по успешной адаптации начинающих учителей к профессиональной деятельности в образовательных организациях.

Проанализируем результаты исследований профессиональных трудностей начинающих педагогов последнего десятилетия. По данным Всероссийского исследования 2015 г. «Успешная адаптация и профессиональное развитие молодых педагогов Российской Федерации», были выявлены следующие профессиональные дефициты молодых учителей: использование технологий проектной деятельности и вовлечение обучающихся в исследовательскую деятельность; организация педагогической деятельности с требованиями ФГОС; разработка индивидуальной образовательной программы; применение методов индивидуализации обучения, в том числе для обучающихся с особыми образовательными потребностями. Следует отметить: подбор сильных заданий, приемы и техники работы с данной категорией детей, умение проводить урок с углублением предметного содержания; приемы и техники решения конфликтов среди обучающихся, поддержка ученического самоуправления вызывают у начинающих педагогов наибольшую сложность [2].

Опишем основные результаты анкетирования педагогов со стажем работы до 2 лет одной из школ г. Красноярск, полученные в 2017 г. Данное анкетирование провели Ю. Ю. Бочарова, Л. В. Коматкова [3]. Они обнаружили, что 90 % начинающих педагогов обеспокоены следующими проблемами: как повысить профессиональное мастерство и спланировать самообразование; как целесообразно чередовать формы работы на уроке; как использовать дифференцированный подход на уроке; как повысить

дисциплину на уроке; как выявить типичные причины неуспеваемости; как организовать внеурочную работу по предмету.

И. К. Прохорова представила результаты исследования, полученные во второй половине 2017 г. Исследование было направлено на выявление профессиональных трудностей и дефицитов начинающих педагогов в период профессиональной адаптации. В опросе приняли участие 35 учителей в возрасте от 21 года до 32 лет, работающие учителями в школах г. Нижний Тагил, в городах и поселках Свердловской области. Анкета включала следующие блоки: 1) мотивация к профессии; 2) удовлетворенность выбранной деятельностью; 3) ситуации, препятствующие адаптации, в том числе социально-психологической адаптации; 4) профессиональная рефлексия; способность видеть перспективы своего профессионального развития [4].

В период адаптации к профессии у начинающих педагогов, работающих в образовательной организации, чувство удовлетворенности профессиональной деятельностью наблюдается у 27 % респондентов, «скорее да, чем нет» – 40 %, «скорее нет, чем да» – 33 %.

Доминировали следующие причины неудовлетворенности начинающих педагогов профессиональной деятельности: отсутствие у детей желания учиться, слабая учебная мотивация, дисциплина – 47 %, чрезмерная загруженность на работе – 26,5 %, низкая заработная плата – 26,5 %. Некоторые респонденты отметили трудности психологического характера: неумение регулировать свое эмоциональное состояние, справляться с тревожностью и подавленностью, с ежедневными нагрузками, неумение планировать время и распределять дела в течение дня. Причины, вызывающие чувство неудовлетворенности профессиональной деятельностью в образовательной организации, препятствуют адаптации к профессии у молодых учителей.

Приведем результаты исследования, полученные М. С. Задворной и М. С. Миловой в 2018 г. [1]. Целью их исследования было выявление профессиональных и личностных затруднений начинающих педагогов в дошкольных образовательных организациях в Невском районе Санкт-Петербурга. Данные исследования показали, что 98 % респондентов испытывают затруднения в организации образовательного процесса.

Авторы исследования проранжировали ответы респондентов на вопрос о профессиональных трудностях. На первом месте – 57 % – общение и взаимодействие с обучающимися; на втором месте – коммуникации с родителями (законными представителями) – 32 %; на третьем месте – проблемы, связанные с недостаточным количеством знаний по методике обучения и воспитания детей дошкольного возраста – 23 %.

При осознании профессиональных трудностей 50 % респондентов считают, что им необходимо обучение по программам дополнительного образования с использованием тренингов педагогического общения, а также педагогическая стажировка на рабочем месте.

Резюмируем вышесказанное: типичные профессиональные затруднения начинающих педагогов связаны с выполнением профессиональных функций (методика преподавания, педагогические технологии), социально-психологическими проблемами (профилактика конфликтов, коммуникации, самоорганизация).

Административному аппарату образовательных организаций необходимо своевременно выявлять профессиональные трудности и дефициты начинающих педагогов и в соответствии с ними определять задачи и содержание их сопровождения.

Исходя из проанализированных данных, было спланировано и проведено исследование, цель которого – выявление дефицитов профессиональной деятельности начинающих педагогов-психологов, работающих в образовательных организациях г. Томска.

В исследовании приняли участие молодые специалисты ( $n = 25$ ) со стажем работы не более 3 лет. Анкета состояла из вопросов, которые выявляют проблемы и ресурсы начинающих педагогов-психологов. К наиболее значимым знаниям, полученным во время обучения в университете, начинающие педагоги-психологи (100 %) относят знания по дисциплинам «психология развития», «психодиагностика», «психологическое консультирование и коррекция».

На вопрос «Каких знаний, умений, навыков, способностей вам не хватает в работе педагога-психолога?» были получены следующие ответы:

- ведение документации и знаний нормативно-правовой базы деятельности педагога-психолога в сфере образования (28 %);

- психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, в том числе составление адаптированной основной общеобразовательной программы, специальной индивидуальной программы развития (28 %);

- 28 % респондентов ответили, что не испытывают дефицит в каких-либо знаниях;

- 16 % испытывают трудности в консультировании участников образовательных отношений;

- 4 % подчеркнули, что не хватает приемов работы с педагогическим коллективом.

Для конкретизации и более детального определения проблемного поля начинающих педагогов-психологов был задан вопрос: «В каких направлениях работы Вы испытываете трудности?». Получены следующие ответы:

- работа с обучающимися с низкой мотивацией (36 %). Надо сказать, что данную проблему также выделили исследователи при проведении анкетирования среди учителей-предметников. К сожалению, низкая мотивация обучающихся – отличительная черта современных детей и подростков. Данная проблема требует системного решения.

- трудности в консультировании родителей (законных представителей); в работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, составление программ и календарно-тематического планирования, работа с межличностными конфликтами (20 %). При этом никто из участников анкетирования не обозначил трудности при реализации профилактических программ, программ по профориентации, проведении диагностики и составления характеристик для психолого-педагогического консилиума, заключений психолого-медико-педагогической комиссии.

Исходя из перечисленных проблем, был сформулирован вопрос: «Появляется ли желание поменять свою профессиональную деятельность?». Так, 52 % начинающих педагогов-психологов ответили «нет», 48 % – «периодически возникает».

Наиболее популярные ответы на вопрос «В профессии педагога-психолога хочу остаться, но необходимо»:

- увеличить заработную плату (32 %);

- уменьшить объем документации в деятельности педагога-психолога (28 %).

Как написал один из педагогов-психологов, «поменять бумажную работу на практическую работу с детьми»;

- 12 % желают уменьшить количество часов на одну ставку (с 36 до 24 ч в неделю);

- 8 % хотят поменять отношение к педагогам-психологам в общеобразовательных организациях;



– 8 % нуждаются в дополнительной методической поддержке молодых специалистов и поддержке со стороны администрации (заместителей директора по научно-методической, учебной и воспитательной работе).

Анализ литературы подводит нас к выводу, чем разнообразнее формы сопровождения начинающих педагогов, тем эффективнее проходит адаптация и начинающие педагоги убеждаются в правильности выбора своей профессии.

Наиболее распространенная форма сопровождения в России – наставничество. В связи с этим задан вопрос: «Какую поддержку вы бы хотели получить в своей профессиональной деятельности?». Так, 52 % указали на такую форму поддержки, как наставничество; 28 % – супервизию; 16 % – готовые программы; 8 % – поддержку со стороны администрации, работу в проблемно-творческой группе, курсы повышения квалификации.

Следует заметить, что супервизии следует специально обучать. Супервизия предполагает, что более опытный специалист помогает проанализировать работу коллег, осознать оптимальное решение их проблем. Молодой педагог получает возможность учиться отбору адекватных педагогических приемов, методов и осваивать профессиональные алгоритмы, используя советы и рекомендации, ознакомиться с образцами профессиональных действий супервизора. Главная цель – осознать, понять и проанализировать свои действия и собственное профессиональное поведение.

Начинающими педагогами-психологами были названы такие формы повышения квалификации своей профессиональной компетентности, как непосредственное наблюдение за работой коллег с высоким профессиональным уровнем (мастер-классы, обучающие семинары практической направленности, творческие лаборатории), а также индивидуальная работа с наставником.

Большое значение для формирования позитивного имиджа выбранной профессии у молодых педагогов имеет организация и участие их в конкурсах профессионального мастерства. Конкурсы помогают войти в профессиональное сообщество, позволяют педагогу показать свои знания, умения, навыки и сопоставить свой опыт с опытом «соперника». В ходе подготовки к испытаниям конкурсант осознает собственный ресурс развития. Конкурсное движение педагогов вовлекает педагогов и развивает их, позволяя за «сжатые» временные сроки нарастить компетенции.

Возникает вопрос, а готовы ли педагоги-психологи со стажем работы менее 3 лет участвовать в конкурсах профессионального мастерства? Были получены следующие ответы: 52 % – «да», 40 % – «потенциал есть, желания нет», 8 % – «нет».

Подводя итоги, отметим следующие моменты. Начинающие педагоги-психологи в начале своей профессиональной деятельности испытывают трудности при оформлении документации, при организации психолого-педагогической работы с обучающимися с низкой мотивацией, при работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, при разрешении конфликтных ситуаций. Известный факт, что современные дети и подростки отличаются повышенной агрессивностью, вспыльчивостью, конфликтностью, как следствие – аутодеструктивное поведение, буллинг, кибербуллинг в образовательном пространстве. Увеличение детей с ограниченными возможностями здоровья требует развития таких профессиональных компетенций, как способность использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания обучающихся с особыми образовательными потребностями; способность работать в команде, взаимодействовать со специалистами психолого-педагогического консилума с целью выстраивания стратегии сопровождения данной категории обучающихся.

Еще одно проблемное поле начинающих педагогов-психологов – это работа с родителями (законными представителями): проведение психологического консультирования, психологического просвещения. Эти данные необходимо учитывать при обучении студентов в высшем учебном заведении, включая такие темы, как активизация познавательной деятельности обучающихся, тренинг развития когнитивных способностей, развитие, мотивация обучающихся к учебной деятельности, психолого-педагогическое сопровождение образования детей с особыми познавательными потребностями, психологическое консультирование родителей (законных представителей), в том числе воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями.

К сожалению, проведенное анкетирование показывает, что около 50 % молодых специалистов готовы остаться в образовательной организации, другие же 50 % все чаще задумываются о смене профессиональной деятельности. Один из факторов, который подталкивает к смене профессии, – это недостаточная заработная плата, большой объем отчетной документации и высокая нагрузка (36 ч на ставку). Заметим, что ставка учителя-логопеда составляет 20 ч, а педагога-психолога – 36 ч.

Все участники анкетирования указали на такие формы поддержки в начале профессиональной деятельности, особенно в течение первого года работы в образовательной организации, как наставничество, супервизия и участие в практико-ориентированных семинарах. При этом все начинающие педагоги-психологи уверенно используют знания, полученные при обучении в вузе в области возрастной психологии, психолого-педагогической диагностики, и готовы участвовать в конкурсах профессионального мастерства для начинающих педагогов.

Таким образом, своевременное оказание методической, супервизорской помощи педагогам-психологам, начинающим свою профессиональную деятельность, позволит предотвратить их уход из образовательных организаций, а участие в конкурсах профессионального мастерства даст возможность сформировать позитивный образ к выбранной профессии и определить ресурс профессионального развития.

## **Литература**

1. Задворная, М. С. Сопровождение наставниками молодых педагогов дошкольной образовательной организации на этапе вхождения в профессию / М. С. Задворная, С. Р. Милонова // Санкт-Петербургский образовательный вестник. – 2018. – № 6 (22). – С. 44–49. – eISSN 2587-5973.
2. Митрофанов, К. Г. Что умеют и что не умеют делать молодые педагоги: итоги исследования эффективности существующих условий адаптации, закрепления и профессионального развития молодых педагогов Российской Федерации / К. Г. Митрофанов, Н. Ф. Логинова // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2015. – № 7. – URL: [http://onlinescience.ru/m/productsunkt/number\\_7-2015/](http://onlinescience.ru/m/productsunkt/number_7-2015/) (дата обращения: 02.02.2016).
3. Бочарова, Ю. Ю. Управление адаптацией и профессиональным развитием молодых педагогов общеобразовательной школы / Ю. Ю. Бочарова, Л. В. Коматкова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2017. – № 2 (40). – С. 44–48. – ISSN 1995-0861.
4. Прохорова, И. К. Трудности профессиональной адаптации молодых педагогов в современной школе и условия их преодоления / И. К. Прохорова // Вестник Красноярского педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2018. – № 3 (45). – С. 62–70. – ISSN 1995-0861.

## **ВЫЗОВЫ ВРЕМЕНИ И ОРИЕНТИРЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

### **CHALLENGES OF THE TIME AND GUIDELINES FOR THE DEVELOPMENT OF A TEACHER IN PROFESSIONAL ACTIVITY**

*А. Д. Копытов, Т. Б. Черепанова*

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* педагогическая профессиональная деятельность, развитие педагога, методическое сопровождение, методическая компетентность.

*Key words:* pedagogical professional activity, teacher development, methodological support, methodological competence.

*Аннотация.* Представлены некоторые актуальные и значимые показатели (вызовы) состояния образовательной практики, которые позволяют прогнозно рассмотреть будущие изменения, в том числе в отношении позиции педагога в образовательном пространстве. В качестве одного из векторов развития педагогов в профессиональной деятельности описаны актуальные механизмы методического сопровождения. Предложена форма поддержки студентов педвузов, осуществляющих педагогическую деятельность.

Образовательная среда как феномен может быть рассмотрена через совокупность отдельных фактов, анализ и оценка которых могут способствовать разработке качественных изменений в процессе как подготовки будущих педагогов, так и в обеспечении высокого профессионального уровня действующих специалистов данной социально значимой сферы.

Анализируя современное состояние образовательной практики, отметим несколько актуальных и значимых показателей (вызовов), прогностически описывающих будущие изменения, а именно:

– меняющиеся требования к качеству педагогических кадров (при этом претерпевают изменения требования как в области содержания образования, так и в области овладения педагогическими технологиями);

– запрос на большее количество специалистов для образовательной сферы (решается за счет перехода в педагогическую деятельность специалистов из других профессиональных областей через систему повышения квалификации и переподготовки кадров, через магистерские образовательные программы, а также посредством возможностей для трудоустройства в качестве педагогов студентов педвузов);

– меняющиеся требования к качеству подготовки выпускников общеобразовательных учреждений, поддерживаемое большими ожиданиями в получении высшего профессионального образования, так как на рынке труда запрос на специалистов с высшим образованием достаточно высок.

В этой связи иначе видится и роль педагога. Как утверждает Л. М. Томская, «меняется функция педагога: он перестает быть основным источником информации для учеников и становится организатором их собственно познавательной деятельности. Главная функция учителя – управление процессом обучения, воспитания и развития

личности ученика» [1, с. 38]. А. У. Умаев и соавт., опираясь на исследования Б. П. Дьяконова и Б. М. Игошева [2], описывают структуру педагогической деятельности через совокупность таких компонентов, как конструктивные, организаторские, коммуникативные способности и гностический компонент [3].

Мы солидарны с приведенными выше исследовательскими позициями и полагаем, что процессы профессиональной подготовки и профессионального развития педагогов требуют сегодня значительного внимания, что определило основное содержание настоящей статьи: анализ и ориентиры обеспечения корректного методического сопровождения, обеспечивающего решение актуальных и перспективных задач профессиональной деятельности педагога.

Формирование и развитие методической компетентности педагога всегда находится в центре внимания. Так, И. П. Пастухова определила методическую компетентность как «вид профессиональной компетентности, проявляющийся в специфической деятельности, выражающийся в единстве теоретической и практической готовности к комплексному учебно-методическому обеспечению целостного образовательного процесса и основывающийся на совокупности психолого-педагогических, предметно-профессиональных и научно-методических знаний, умений, практического опыта, мотивации и личностных качеств» [4, с. 7]. Цель методической работы в школе, на наш взгляд, точно определил М. М. Поташник: «...освоение наиболее рациональных методов и приемов обучения и воспитания учащихся; повышение уровня общедидактической и методической подготовленности педагога к организации и ведению учебно-воспитательной работы» (цит. по: [5, с. 569]).

Несомненно, что перемены как в общих подходах, так и в регламентах деятельности современной школы диктуют изменения в выборе педагогом методики обучения. В этой связи особое место занимает специально организованная деятельность по наиболее общим вопросам, таким как разработка рабочих программ, формирование и коррекция имеющихся фондов контрольно-оценочных материалов, разработка методических рекомендаций по обоснованному включению в образовательную деятельность совокупности форм и методов педагогической деятельности. При этом важно не только обеспечить организацию информационно-методического сопровождения собственно инновационной и экспериментальной деятельности, но и нормативной образовательной практики, осуществлять внедрение практико-ориентированных технологий обучения. Так, в своей практике мы столкнулись с позицией акцентного выбора молодым педагогом исключительно инновационных и игровых технологий на уроках русского языка в среднем звене общеобразовательной школы. При этом утверждалось, что игровые технологии, используемые в объеме около 50 %, исключительно мотивируют обучающегося на изучение предмета, повышают его уровень знаний, сформированность метапредметных и предметных результатов, с чем мы аргументированно не согласны. Представленный случай, увы, не единичный.

Традиционно методическая работа в школе осуществляется по нескольким направлениям (аналитическая деятельность, диагностика, организационно-методическая деятельность по планированию, обеспечению и коррекции методической деятельности, информационное и консультативное сопровождение, проектно-методическая деятельность, участие в аттестации педагогов) и организуется по ряду уровней (индивидуальная методическая работа, предметные методические объединения, общешкольное научно-методическое объединение). В задачи методического сопровождения, как правило, включаются задачи курсовой подготовки и переподготовки педагогических кадров, наставничество, организация деятельности временных проблемных групп, а также

оперативное методическое сопровождение. Указанные направления и методы работы актуальны по-прежнему, но есть и уникальные требования, диктуемые временем.

Так, рассуждая о проблемах обеспечения методической работы в современной школе, нельзя не учитывать еще одной современной реалии, а именно нормативного разрешения осуществления профессиональной педагогической деятельности обучающимися педвузов. Наблюдающийся дефицит педагогических кадров привел в школы на должности педагогов студентов, не прошедших полного курса профессиональной подготовки, порой не владеющих материалом, в том числе по методике обучения по предметной области. Такие сотрудники требуют особого внимания как со стороны руководителей учреждения, так и со стороны коллег в школе.

Проблему слабой практической готовности к профессиональной деятельности молодых педагогов отмечает в своих трудах и И. А. Маланов. В частности, он пишет: «Трудности, возникающие у молодых учителей в процессе обучения детей из-за недостаточной их практической подготовки, значительно снижают интерес к своей профессиональной деятельности и негативно отражаются на качестве образования обучающихся. Это, в свою очередь, вызывает у молодых учителей неверие в свои силы и побуждают молодых специалистов к смене сферы своей профессиональной деятельности... Наибольшие трудности для молодых представляют умение организовать у учащихся учебную деятельность, т. е. поддержание дисциплины в классе. Как показывает наблюдения за работой молодых учителей, учащиеся на их уроках имеют меньше возможностей для занятия активной самостоятельной работой во многом из-за ограниченного набора методов и обучающих технологий, применяемых начинающими педагогами на уроке... наибольшие трудности они испытывают при применении методов оценивания, так как большинство используют традиционные методики, не рискуя применять инновационные инструменты оценивания учебной деятельности учащихся» [6, с. 32–36].

Считаем, что решение данной проблемы может быть поддержано и в рамках педвуза, например посредством создания некоторого инициативного межфакультетского сообщества молодых педагогов-студентов, в рамках которого можно было бы получить оперативную помощь в решении актуальных для себя запросов. В это сообщество могут войти не только учителя-студенты, но и молодые специалисты, педагоги-наставники, представители кафедр, осуществляющие методическую подготовку студентов. Несомненно, получение удовлетворения от процесса педагогической деятельности и от полученных обучающимися результатов обучения такой педагог-студент продолжит свою работу в школе и после окончания вуза.

В целом методическая работа на основе анализа актуальных потребностей педагогического коллектива и отдельных педагогов, а также при корректном совмещении внутренних и внешних целей обучения и воспитания с учетом запросов социума и участников образовательного процесса может быть выстроена в виде целостной программы.

Представленную совокупность задач формирования и развития методической компетентности педагогов поддерживают изменения внутри школы: все чаще в штатном расписании общеобразовательных учреждений вновь появляются должности методистов, деятельность которых в отличие от заместителей по научно-методической работе и (или) научных руководителей направлена на организацию и развитие практической деятельности педагога, на обеспечение корректного образовательного процесса, т. е. обеспечение дифференцированного подхода к методическому сопровождению педагога с учетом квалификации, опыта, стажа и других субъективных данных,

личных профессиональных потребностей педагога и его ресурсов; в школах формируются деятельностные пары «учитель-наставник – молодой специалист» и др. В целом корректно выстроенная система методической работы позволяет не только повысить научно-методический уровень подготовки педагогов, но и скорректировать образовательную практику в соответствии с меняющимися социальными условиями и запросами участников образовательного пространства, обеспечить развитие каждого педагога в своей профессиональной деятельности, а следовательно, качественно осуществлять им педагогическую деятельность.

### **Литература**

1. Томская, Л. М. Исследовательская деятельность как фактор повышения качества профессионального развития педагога / Л. М. Томская // Педагогическая наука и практика. – 2019. – № 2 (24). – С. 37–39.
2. Дьяконов, Б. П. Новые профессиональные роли педагога в современной информационно-образовательной среде / Б. П. Дьяконов, Б. М. Игошев // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2014. – № 5. – С. 59–69.
3. Умаев, А. У. Профессиональная деятельность педагога в условиях развития информационных технологий / А. У. Умаев, Э. Р. Гузуева, С. А. Вазкаева // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 3 (82). – С. 308–309.
4. Пастухова, И. П. Проблемы формирования методической компетентности преподавателей в контексте внедрения профессионального стандарта педагога / И. П. Пастухова // Среднее профессиональное образование. – 2017. – № 2. – С. 3–9.
5. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В. Г. Панов. – Москва : Большая Российская энциклопедия, 1993. – Т. 1. – 607 с.
6. Маланов, И. А. Проблемы профессионального становления и развития современных молодых учителей / И. А. Маланов // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2021. – № 3. – С. 32–36.

## АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ РАКУРС ЦИФРОВОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

AXIOLOGICAL PERSPECTIVE OF DIGITAL EDUCATION OF FUTURE TEACHERS

*Е. В. Коротаева, Д. В. Исмаилова*

*ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия*

*Ключевые слова:* аксиологический подход, ценность, ценностное отношение, ценностное отношение к учению, цифровое обучение, будущие педагоги.

*Key words:* axiology, axiological approach, value, value attitude, value attitude to teaching, digital learning, future teachers.

*Аннотация.* Рассматривается аксиологический подход как одно из оснований образовательного процесса, а также определена проблема аксиологических оснований в образовании в ситуации пандемии. Представлены результаты анкетирования студентов Уральского государственного педагогического университета, в ходе которого были выявлены представления будущих педагогов о ценностях образовательной деятельности и образовательного процесса. Обозначены некоторые проблемные аспекты цифрового обучения, влияющие на формирование у студентов ценностного отношения к учению, познанию.

Педагогическая аксиология (от др.-греч. ἀξία «ценность» + λόγος «слово, учение») всегда рассматривалась как составная часть философских подходов, исследующих учение о ценностях теорию общезначимых принципах задающих и определяющих направленность человеческой деятельности, мотивацию поступков личности (работы Б. Г. Ананьева, М. Вебера, И. Ф. Исаева, М. С. Кагана [1], М. Рокича, В. А. Ядова и др.).

Несмотря на общее понимание аксиологического подхода как одного из оснований образовательного процесса, обращение к ним напрямую связано с преобладающей социокультурной обстановкой, которая во многом влияет на иерархию системы ценностей. Это обусловлено тем, терминальные или инструментальные ценности доминируют в сознании людей в тот или иной период развития общества [2; 3].

С этой точки зрения сегодня мы живем во время, которое можно назвать периодом опережающей практики (это и процесс модернизации отечественного образования, и ситуация пандемии COVID-19, кардинально изменившая и самый процесс обучения, и количество нормативно-методических документов, призванных регламентировать реализацию образовательного процесса в этих условиях, и т. д.). Между тем аксиологические основания относятся в большей степени к теоретико-методологической составляющей, нежели к практико-ориентированной [4; 5].

Мы провели анкетирование студентов Уральского государственного педагогического университета, целью которого являлось выявление представлений о ценностях образовательной деятельности и образовательного процесса. В опросе приняли участие 90 студентов (46 второкурсников и 44 студента 4-го курса).

Респондентам было предложено ответить на несколько вопросов: Что понимается под «ценностным отношением к учению»? Стоит ли формировать ценностное отношение к учению в наше непростое время? На каких дисциплинах преподаватели и сту-

денты обращаются к значимости учения, т. е. к ценностному отношению? Работая учителем начальных классов, будете ли вы уделять внимание вопросам формирования ценностного отношения к учению у младших школьников? И т. д.

Анализ полученных ответов показал следующее.

Отвечая на первый вопрос «*Что понимается под «ценностным отношением к учению?»*», около четверти студентов второго (21 %) и четвертого (25 %) курсов отметили, что это, прежде всего, «*уважение к знаниям, стремление к их получению*», чуть меньшая часть респондентов подчеркнула, что это «*такое учение, при котором обучающийся осознает важность образовательного процесса*». Стоит отметить, что «почти выпускники» (что закономерно) были более обстоятельны в своих ответах: формировать такое отношение к учению необходимо, чтобы «*понимать его роль в дальнейшей жизни*», видеть «*возможности личностного роста*», принимать учение «как одну из главных ценностей современного общества» и т. д.

При этом студенты выпускного курса в качестве индикатора ценностного отношения к учению назвали еще и «*умение применять полученные знания на практике*», тогда как среди второкурсников только один человек указал данный практико-ориентированный аспект. Мы полагаем, что напрямую это связано и с тем, что студенты второго курса из-за обстановки, связанной с пандемией COVID-19, сами не имели реальной педагогической практики обучения и общения с обучающимися начального и общего среднего звена.

Ответы на второй вопрос «*Стоит ли формировать ценностное отношение к учению в наше непростое время?»* оказались достаточно предсказуемы: 100 % студентов второго и 98 % четвертого курсов ответили утвердительно. Это было ожидаемо, поскольку этот вопрос рассматривался нами как переходный к следующему.

При ответе на третий вопрос анкеты: «*На каких дисциплинах преподаватели и студенты обращаются к значимости учения, т. е. к ценностному отношению?»* меньше половины обучающихся считают, что этот процесс должен осуществляться на всех учебных дисциплинах. Будущие педагоги полагают, что больше всего для этого подходят «*педагогика, психология, история, философия, методика обучения и воспитания*» (второй курс – 27 %, четвертый – 40 %). Часть студентов четвертого курса назвали также «*методики русского языка, математики и т. д.*», тогда как второкурсники «обошли» эти дисциплины, поскольку начинаются они чуть позже согласно учебному плану.

Следовательно, большинство студентов считают, что формировать ценностное отношение к учению обязательно нужно, но при этом называют всего пять-шесть учебных дисциплин, на которых, так или иначе, осуществляется данный процесс. Однако те показатели, которые они указали в ответе на первый вопрос («*уважение к знаниям, стремление к их получению*», «*осознание важности образовательного процесса*»), не «работают» выборочно. Очевидно, студенты в действительности не вполне осознают, как данное направление реализуется в процессе их обучения. И никто из респондентов не назвал педагогическую практику, а это показывает, что студенты склонны воспринимать себя не столько субъектами (инициаторами) формирования ценностного отношения к учению, сколько объектами (принимателями) данного процесса.

К сожалению, ситуация, связанная с массовым распространением COVID-19, усилила эту объектную позицию будущих педагогов. И немалую роль в этом сыграла стремительная и вынужденная цифровизация образовательного процесса вуза. Сам процесс «присоединения» к лекциям, проводимым в формате видеоконференции, закрепляет



пассивную, а не активную позицию будущего педагога. В такой форме студенты заметно утрачивают долгосрочный навык концентрации внимания, необходимый и для учения и обучения. Они легко отвлекаются, параллельно с «видимым» участием в лекции занимаются другими (более интересными для них самих) делами и т. д. Все это сказывается на ценностном отношении и к процессу учения, и к будущей профессии.

В ответах на четвертый вопрос *«Будут ли они сами уделять внимание вопросам формирования ценностного отношения к учению у своих учеников»* 100 % студентов второго и 98 % четвертого курсов ответили утвердительно. Но ответы на следующий вопрос *«Как это сделать»* показали, что студенты имеют достаточно общее представление об этом процессе.

Так, студенты второго курса (при этом пять человек честно написали, что не знают, как это сделать) отметили, что необходимо: создание интереса к учению, формирование мотивации у учащихся (22 %), применение различных методов и приемов (20 %), рассказы о людях, добившихся много в науке, истории и т. д. (16 %), создание благоприятной среды для учащихся, создание конкурентных ситуаций при помощи заинтересованности учителя к его предмету (11 %).

При этом, когда в рамках одной из учебных дисциплин, которая несомненно относится к «ядру высшего педагогического образования», студенты должны были самостоятельно проводить занятия для своих одноклассников (по педагогической тематике), выяснилось, что у них вызывает затруднение даже этап мотивации «учеников» на это занятие; среди используемых приемов и методов преобладали репродуктивные формы и т. д.

Ответы студентов четвертого курса были более развернутыми, что обусловлено не только длительностью обучения, но опытом, который эти обучающиеся успели приобрести в ходе реальной педагогической практики: через классные часы, внеклассные мероприятия о значимости учения в жизни, приемов, методов (34 %), при помощи заинтересованности учителя к его предмету (26 %), что заинтересовало бы ученика рассказывать увлеченно, показывать значимость каждого урока в жизни каждого ученика (11 %), показывать, какие знания откроются в будущем, применение той или иной дисциплины в жизни; рассказать истории выдающихся личностей, которые благодаря обучению достигли космических высот (9 %). В этих ответах присутствует имплицитная апелляция к технике обучения (что рождается и укрепляется именно в практической деятельности): увлеченность, эмоциональность преподнесения материала, «оптимистическая перспектива» и т. п.

Однако в реальной жизни студенты не владеют описанными приемами. Их ответы носят характер реплик, мнений, но не высказывания как такового, в учебном диалоге они часто ориентированы на предъявление собственной позиции, а не на взаимодействие, не удерживают долговременный зрительный контакт, при затруднениях сразу – на уровне навыка – обращаются к информационным ресурсам смартфонов и т. д. Очевидно, что при такой «технике» образовательной деятельности «поймать» и удержать внимание обучающихся будет достаточно затруднительно.

И вновь отметим, что именно ситуация пандемии COVID-19 во многом способствовала тому, что у будущих педагогов закреплялась объектная позиция в процессе обучения. Если наши студенты не до конца осознают значимость и ценность собственного процесса овладения знаниями, то, очевидно, они испытывают затруднения с трансляцией ценностного отношения к учебной, познавательной деятельности своим ученикам.

Ценностное отношение к учению, к познанию не возникает само по себе, оно нуждается в определенных проводниках – учителях. Оно предполагает принятие собственно процесса обучения, понимание его социального смысла, сформированную познавательную мотивацию, готовность к проявлению необходимых волевых усилий, адекватно-позитивную рефлексию процесса и результата познавательной деятельности. Непросто создать соответствующие условия для формирования ценностного отношения к учению у школьников, но это отношение должно быть сформировано и у самого педагога.

Таким образом, цифровизация, будучи доминирующей формой в вузовском образовании, во многом совершенствуя оснащённость процесса обучения, стала определенным препятствием в формировании ценностного отношения к учению, познанию (как необходимой составляющей профессии учителя) для будущих педагогов.

Данный вывод не является формой укоризны в недостаточной познавательной активности наших студентов. Это должно стать основой для определенной коррекции содержания и формы вузовского обучения для нас, преподавателей высшей школы. Поскольку известно, что игнорирование затруднений никогда не являлось средством их решения.

### **Литература**

1. Каган, М. С. Философская теория ценности / М. С. Каган. – Санкт-Петербург : Петрополис, 1997. – 205 с.
2. Пономарёва, Е. П. Ценностное отношение студентов к образованию как педагогическое понятие / Е. П. Пономарёва // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2011. – № 24 (241).
3. Сластенин, В. А. Введение в педагогическую аксиологию / В. А. Сластенин, Г. И. Чижикова. – Москва : Академия, 2003. – 192 с.
4. Андрюнина, А. С. Формирование ценностного отношения к профессии у будущих педагогов во внеучебной деятельности / А. С. Андрюнина, Е. В. Коротаева // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 5. – С. 47–51.
5. Попованова, Н. А. К вопросу о формировании ценностных ориентаций студентов педагогического вуза / Н. А. Попованова, Д. В. Логинов // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2015. – № 1 (31). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-formirovanii-tsennostnyh-orientatsiy-studentov-pedagogicheskogo-vuza> (дата обращения: 10.04.2022).

## **РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА МОНГОЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА**

### **DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SKILLS OF MONGOLIAN TEACHERS OF THE RUSSIAN LANGUAGE**

*Э. П. Леонтьев*

*Международный центр образования «Интердом» им. Е. Д. Стасовой, г. Иваново, Россия  
ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* профессиональные компетенции, культурно-речевая компетенция, культура, профессиональная деятельность.

*Key words:* professional competencies, cultural and speech competence, culture, professional activity.

*Аннотация.* Рассматривается понятие культурно-речевой компетенции в контексте ключевого элемента формирования и совершенствования профессиональной речевой деятельности монгольских учителей русского языка, который является необходимым условием встраивания их в профессиональное сообщество учителей-русистов. В рамках реализации российского проекта в условиях языковой подготовки монгольские учителя получают возможность приобретать новые специальные языковые навыки, основанные на профессиональных и лингвистических знаниях.

Учитель русского языка в монгольской школе в соответствии с требованиями монгольского стандарта должен обладать профессиональной компетентностью на уровне требований для профессии «Учитель иностранного языка», которые предполагают сформированность культурно-речевой компетенции, носящей надпрофессиональный характер и включающей представление о национальном сознании коммуникантов, тем самым позволяя вполне свободно и адекватно оперировать фактами языка с позиции родной и изучаемой языковой культуры. По мнению Уржинсурен Жаргал, в монгольском образовании остро стоит вопрос о высокой «потребности в формировании новых качеств учителя, которые отвечали бы изменяющимся социальным условиям и были необходимы для реформирования педагогического образования» [1, с. 208].

В рамках реализации проекта «Российский учитель за рубежом» с 2020 г. в Монголии, в частности в Увурхангайском и Баянхонгорском аймаках, проходит курсовое обучение русскому языку монгольских учителей-русистов на профессионально-ориентированном уровне. Одновременно идет развитие личностных качеств монгольских педагогов со знанием культуры России и приобретение компетенций, которые опираются на профессионально-языковые знания. В нашей языковой практике русский язык становится определяющим средством повышения профессиональной компетентности монгольских учителей-русистов, включая личностно-профессиональное развитие, что несомненно представляет обязательное условие успешной профессиональной деятельности педагога. Данное обучение позволяет повышать уровень владения русским языком и вносит вклад в его популяризацию в стране через экспорт российских интеллектуальных и образовательных программ и услуг, внедрение программ мобильности преподавателей, через продвижение русского языка и культуры с использованием русскоязычных преподавателей, организации курсов изучения русского языка, а также

налаживание партнерских контактов между школами России и образовательными учреждениями Монголии, так как русский язык составляет базовый «компонент социально-коммуникативной системы Монголии» [1, с. 318].

Преподавание курса русского языка для монгольских учителей имеет первостепенное значение и является для них средством повышения профессиональной языковой компетенции, так как Монголии нужны учителя русского языка нового поколения, которые станут носителями принципиально новой современной методологией обучения русскому языку монгольских обучающихся. Это связано с тем, что в настоящее время (в эпоху глобализации образования) продвигается совершенно новый педагогический подход, при котором монгольские учителя-русисты имеют желание использовать русский язык и в качестве средства профессиональной деятельности учителя-предметника, и в качестве средства профессионального общения. «Русский язык стал для учителей Монголии средством свободного профессионального общения, реализации собственной профессиональной компетенции» [2, с. 112].

Овладение культурно-речевой компетенцией монгольскими учителями посредством данных курсов способствует переработке и развитию нового механизма лингвистической системы культурных смыслов как определенного процесса осмысления, понимания и трансляции реалий культуры, приемов и средств их сохранения в языке (феноменологический подход); одновременно с этим развивает навык осмысления и осознания самого себя и потенциального собеседника, а также умение кодирования и декодирования культурной информации в текстах разных видов, что дает наполнение «чужого» слова «своим» содержанием [3, с. 600].

Необходимо также учитывать, что дефиниции понятия «культура» являются неоднозначными по своей сути. Во-первых, для культуры важен определенный уровень развития исторического периода, исторической эпохи, социального общества, нации и народности; во-вторых, культура характеризуется показателями развития человеческой деятельности в различных сферах, в том числе и в речевой. Учитывая, что «культура – это чисто ментальный феномен» (W. W. Taylor), речевая деятельность выступает носителем социальных компонентов-конструктивов, основными продуктами которых являются те или иные тексты, которые говорящим или пишущим применяются при достижении четко поставленных целей (воздействия, общения или сообщения).

На основе данных утверждений можно отметить, что в ходе обучения на курсах русского языка решается основной вопрос развития речевой деятельности, формирования и совершенствования у монгольских учителей-русистов культурно-речевой компетенции. Занимаясь непосредственно своей профессиональной деятельностью, молодые монгольские учителя русского языка хотят владеть русским языком не только как средством профессиональной деятельности учителя-предметника, но и как средством профессионального общения. В ходе этого процесса они встраиваются в профессиональное сообщество монгольских учителей-русистов, а также вступают в диалог со всеми участниками этого профессионального сообщества, в том числе и российского.

Чтобы профессиональное общение стало эффективным и полнофункциональным, каждому учителю необходимо иметь широкий когнитивный спектр, знать лексику и грамматику языка (в первую очередь, основные правила словообразования, умения сочетать слова, а также иметь возможность воздерживаться от влияния коммуникативно-конфликтных ситуаций). Тем самым предполагается, что будет происходить профессиональное освоение языка с учетом ситуаций речевого общения. Если в профессиональной речевой практике монгольского учителя русского языка будут развиты эти

компоненты, то можно утвердительно говорить о том, что у них сформирована культурно-речевая компетенция, выражающаяся в выдерживании нормативных требований, а также в отступлении от них в контексте осознания коммуникативной ситуации.

Одним из примеров демонстрации великолепной способности проникновения в собственную речь разноформатных композиционно-стилистических форм и приемов, умения показывать особое внимание на происходящее и тональность может послужить интервью с Сосорбарамыном Эрдэнэмаамом (генеральный секретарь Монгольской ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МонАПРЯЛ), профессор кафедры русского языка МонГУО, почетный профессор НГПУ), данному корреспонденту ИА REGNUM Монхцэцэгу Буян-Эрдэнэ [4].

На поставленные корреспондентом шесть вопросов Сосорбарамын Эрдэнэмаам ответил со свойственным ему профессионализмом, расставляя акценты не только на историческом развитии русского языка на территории Монголии. Сосорбарамын Эрдэнэмаам одновременно определяет, что Монголия как независимое государство стала вторым пространством функционирования русского языка (не учитывая территории бывших союзных республик). Во всех своих ответах ученый раскрывает умение свободно владеть языковыми средствами, когнитивными знаниями (культурно-поведенческие тенденции, и это наполняет диалог глубоко насыщенным содержанием, расставляет определенные акценты) [5]. Но вынесенный корреспондентом в заглавие интервью вопрос «Русский в Монголии останется “языком элиты”»? – остается открытым и для самого интервьюируемого.

Отсюда можно сделать вывод, что культурно-речевая компетенция по своей специфике представляет собой определенную универсальную акмеологическую форму, за счет которой реализуется и повышается эффективность и результативность профессиональной деятельности монгольских учителей. Отсюда следует, что такая работа на курсах языковой подготовки монгольских учителей-русистов является основным средством повышения уровня владения языком, тем самым решая педагогическую и социально-экономическую задачу.

Существенным дополнением можно считать введение в курсы языковой подготовки тем для изучения русской и монгольской литературы (классической и современной прозы и поэзии, устное народное творчество, публицистики, медиатекстов), лингвистического и филологического анализа текста, культурологии, педагогической риторики, педагогического речеведения, страноведения, русского речевого этикета, основ поликультурного образования, психологии педагогического общения и т. д. Эти темы дают возможность грамотного, соответствующего и подходящего применения языковых средств в профессиональной деятельности монгольских учителей-русистов, которые формируют и развивают культурно-речевую (культурно-аудитивную) компетенцию. Внося в процесс обучения монгольских учителей-русистов профессионально-ориентированный подход, основным образовательным эффектом оказывается профессиональная личность монгольского учителя русского языка, которая превосходно знает предмет, легко адаптируется и эффективно коммуницирует в образовательном пространстве в рамках педагогической деятельности, приводит свой опыт, коммуникативные знания и умения в полную готовность к сотрудничеству с коллегами-русистами и обучающимися.

## **Литература**

1. Уржинсурен, Ж. Модель развития профессионального потенциала сельских учителей Монголии / Жаргал Уржинсурен // Общество: социология, психология, педагогика. – 2019.– № 12 (68). – С. 207–211.

2. Туяа, Ш. Обучение русскому языку как средству межкультурной коммуникации в Монголии / Ш. Туяа. – URL: [http://mesi.cliro.unibo.it/data/\\_uploaded/file/papers/Shagdayn.doc](http://mesi.cliro.unibo.it/data/_uploaded/file/papers/Shagdayn.doc) (дата обращения: 24.09.2021).
3. Леонтьев, Э. П. Перспективы русского языка в современной Монголии / Э. П. Леонтьев // Terra Scimus : сборник статей по итогам Алтаеведческой научной ассамблеи «Алтай: Terra scimus», посвящ. рассмотрению проблемы «Культуры Алтая и алтайские языки: языковой менеджмент, маркетинговые стратегии, региональная идентичность» (21 окт. 2020, Барнаул) / под ред. Н. В. Халиной и С. А. Манскова. – Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2020. – С. 111–116.
4. Лотман, Ю. М. Семиосфера / Ю. М. Лотман. – Санкт-Петербург, 2000. – 704 с.
5. Русский в Монголии останется «языком элиты»? – URL: [http://mesi.cliro.unibo.it/data/\\_uploaded/file/papers/Shagdayn.doc](http://mesi.cliro.unibo.it/data/_uploaded/file/papers/Shagdayn.doc) (дата обращения: 24.03.2022).

## **НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ЖИЗНЕННАЯ СТРАТЕГИЯ (ОПЫТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ)**

### **CONTINUING EDUCATION AS A LIFE STRATEGY (PEDAGOGICAL RESEARCH EXPERIENCE)**

***О. Р. Нерадовская***

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* потребность в непрерывном образовании, стратегия, жизненные ценности, педагоги, высшая школа.

*Key words:* the need for continuing education, strategy, life values, teachers, higher school.

*Аннотация.* Актуализирована потребность педагогов в получении непрерывного образования, нашедшая подтверждение в процессе их обучения в Томском государственном педагогическом университете. Раскрыты перспективные возможности непрерывного обновления знаний и восполнения пробелов в трансферах обучения через выстраивание единой образовательной траектории «магистратура (специалитет) – аспирантура» и деятельность научной школы педагога-исследователя.

В последние десятилетия Россия находится в ситуации непрерывных изменений в сфере образования и поиска оптимальных решений задач развития педагогической науки. Это особенно остро ставит вопросы необходимости воспроизводства человеческого потенциала для системы образования и педагогической науки, постоянного обновления знаний и навыков современного педагога, их востребованности и применения на рабочем месте, трансформации системы подготовки педагогических кадров в высшей школе [1].

Современный мир, характерными чертами которого являются сложность и нелинейность, хрупкость и тревожность, требует наличия педагогов-профессионалов со сформированной потребностью в непрерывном образовании как значимой жизненной ценности. При этом возможность получения образования на протяжении всей жизни определяет качество педагогического труда, позволяет осуществлять процесс интеграции педагогической теории и практики, обеспечивает развитие образовательной системы в целом.

В данной статье речь пойдет об отдельных моментах, которые важно нам в настоящее время осмысливать. Так, в России сегодня не уделяется достаточного внимания вопросам, являющимся причиной отсутствия возможности получения педагогами непрерывного образования. К примеру, одним из ключевых вопросов является кадровый дефицит, провоцирующий повышенную нагрузку работающих педагогов. В результате у них происходит профессиональное истощение, выгорание, наступает длительный жизненный дисбаланс (большой уклон в сферу работы в ущерб собственному здоровью, личной жизни, духовно-мировоззренческой сферы). При такой нагрузке педагогам сложно планировать время на собственное непрерывное образование, профессиональное развитие.

Другой вопрос: часто перспективные и талантливые обучающиеся не рассматривают ситуацию продолжения обучения в вузе из-за недостаточного размера государственной стипендии [2]. Например, после магистратуры (или специалитета) не могут

сразу без перерывов в обучении поступить в аспирантуру, поскольку размер стипендии в аспирантуре очной формы обучения составляет примерно 4,5 тысяч рублей в месяц. Молодые специалисты вынуждены оставлять обучение в вузе (при очевидных способностях к научно-исследовательской деятельности) и заниматься поиском работы. Те обучающиеся, которые поступают в аспирантуру, часто не имеют возможности сконцентрироваться на обучении и подготовке диссертации, поскольку дополнительно осуществляют трудовую деятельность с занятостью на полный рабочий день.

Задача обеспечения непрерывного образования не является новой для системы высшего образования. Различные аспекты непрерывного образования взрослых рассматривали отечественные ученые С. Г. Вершловский (1998–2008), Б. С. Гершунский (1998), О. П. Морозова (2002), В. Н. Скворцов (2015), О. Е. Шафранова (2018) и другие исследователи. На основании мнения С. Г. Вершловского, рассматриваем *непрерывное образование как процесс целостного развития личности на протяжении всей жизни с использованием возможностей формального, неформального и информального образования* [3].

Сегодня в области непрерывного образования определяется множество трудностей и обнаруживается *противоречие между наличием значительного количества научно-педагогических исследований, посвященных вопросам реализации непрерывного образования педагогических работников, и малой изученностью организационно-методических механизмов формирования у педагогов потребности в непрерывном образовании как значимой ценности, лежащей в основании построения жизненной стратегии.*

Несмотря на то, что в педагогической теории и практике наработан определенный научный материал и опыт в реализации непрерывного образования педагогов, состояние современного мира заставляет нас осуществлять поиск новых путей формирования личности, для которой образование в течение всей жизни становится ключевой потребностью и жизненной ценностью, определяющей качество педагогического труда. Поэтому вопросы актуализации и обеспечения непрерывного образования педагогических работников остаются сегодня значимыми и требуют дальнейшего рассмотрения.

В настоящее время педагоги могут получать непрерывное образование за счет ресурсов и возможностей формального, неформального и информального образования. Отметим, что формальное образование взрослых связано с обучением в бакалавриате, магистратуре, аспирантуре, по программам повышения квалификации и т. д. Неформальное образование больше представлено деятельностью научных сообществ, методических объединений, рабочих и творческих групп, профессиональных интернет-сообществ и др. Информальное образование человек может получить в библиотеках, музеях, кинотеатрах и т. д. Сегодня можно поэтапно (или параллельно) обучаться в бакалавриате/магистратуре/аспирантуре, осваивать программы повышения квалификации, участвовать в работе научных школ и т. д. По словам известного ученого, доктора психологических наук, профессора Александра Григорьевича Асмолова, *образование является искусством реализации возможностей* [4].

При этом высшая школа, гибко реагируя на актуальные вызовы современного мира, способна предложить ряд эффективных решений, формирующих у педагогов понимание ценности непрерывного образования и обеспечивающих его успешную реализацию. В ходе педагогического исследования данного вопроса одним из таких решений в системе формального образования ТГПУ явилось профессиональное сопровождение обучающихся в вопросах выстраивания единой образовательной траектории «магистратура (специалитет)-аспирантура» с возможностью трудоустройства



в вузе, в котором проходит обучение в аспирантуре. Решение вопроса трудоустройства пока носит несистемный характер. Так, в Томском государственном педагогическом университете в настоящее время по педагогическим наукам обучается 39 аспирантов, из которых 6 человек являются работниками данного университета, занимающими должности младшего научного сотрудника, ассистента, старшего лаборанта и так далее. Трудоустройство заинтересованных аспирантов на должности младших научных сотрудников, специалистов по учебно-методической работе и другие видится нам перспективным.

При этом важно отметить, что *интеграция различных видов образования* (например, интеграция магистерской подготовки и неформального образования (к примеру, участие в работе профессиональных сообществ)), а также процесс *выстраивания единой образовательной траектории* «магистратура (специалитет) – аспирантура» в рамках получения одного вида образования обладают большим образовательным потенциалом для научно-педагогических кадров. Вновь обратимся к опыту ТГПУ – одного из ведущих педагогических университетов нашей страны со 120-летней историей существования. Томский педагогический является носителем высоких традиций учительства. В этом университете главная ценность – человек, ключевая цель – формирование у обучающихся жизненной потребности в непрерывном стремлении к профессиональному совершенствованию и качеству педагогического труда. Осмысливая возможности непрерывного образования через последовательное обучение в магистратуре и аспирантуре ТГПУ, будем обращаться к опыту Института развития педагогического образования (далее по тексту – Институт), поскольку этот опыт уникален по своей сути.

*Что такое «педагогическая магистратура»?* Это открытое образовательное пространство профессионально-личностного развития преподавателя и студента [5]. Ключевым смыслом педагогической магистратуры является обучение исследованию. Это пространство обучения исследованию. Кроме того, важно, чтобы магистранты в процессе обучения обретали понимание перспективных потребностей экономики, мира новых профессий, требований работодателей и др. Для достижения этой цели научно-педагогическим сообществом ТГПУ проводится комплексная исследовательская и научно-методическая работа по проектированию основных образовательных программ магистерской подготовки педагогических кадров, которые составляются с учетом требований федеральных государственных образовательных стандартов, профессиональных стандартов, рынка педагогического труда, что в свою очередь является инструментом обеспечения практико-ориентированности педагогического образования [6].

Предметом особой гордости Института является магистерская программа профиля «Управление в сфере образования», цель которой – подготовка высококвалифицированных специалистов для сферы управления образованием. Сегодня это одна из востребованных программ, к реализации которой привлекаются лучшие преподаватели и практики сферы управления образованием. Так, например, дисциплина «Управление образовательными инновациями» в 2023 г. будет реализована совместно с Департаментом общего образования Томской области. В рамках преподавания этой дисциплины кроме базовой части будет представлен успешный опыт федеральных инновационных площадок Томской области.

Выпускники магистерской программы профиля «Управление в сфере образования» – это ведущие управленческие кадры, лидеры изменений, лидеры самых перспективных преобразований. С выпускниками этой программы с момента ее перехода в Институт (с февраля 2022 г.) сотрудниками Института ведется целенаправленная работа по

выстраиванию единой образовательной траектории «магистратура-аспирантура»: выявление, мотивирование и сопровождение талантливых обучающихся для поступления в аспирантуру ТГПУ и выполнения научно-педагогических исследований.

Результаты нашего педагогического исследования демонстрируют повышение интереса к научно-исследовательской деятельности в аспирантуре в процессе постепенного выстраивания единой траектории и реализации потенциалцентристского подхода. Сегодня педагогическая аспирантура становится крайне востребованной в ТГПУ. Так, в 2022 г. в аспирантуру ТГПУ по специальности «Общая педагогика, история педагогики и образования» конкурс составил 4 человека на место, из которых 75 % – педагогические работники образовательных организаций Томской области. Это весомый показатель сформированной потребности томских педагогов в профессиональном развитии, проведении научно-педагогических исследований, значимых для образовательной практики.

Обозначим также увеличение количества выпускников магистратуры (специалитета) Томского Педагогического, поступивших в аспирантуру ТГПУ (педагогические науки). В 2019 г. количество абитуриентов, поступивших в аспирантуру ТГПУ из магистратуры ТГПУ, составило 36 %, в 2022 г. – 75 %. Таким образом, научно-исследовательская деятельность все чаще становится приоритетной для выпускников ТГПУ.

Заметим, что Институт сегодня активно осуществляет подготовку аспирантов по двум научным специальностям: 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки) и 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки). Ключевой целью обучения в аспирантуре, лежащей на поверхности, является получение ученой степени кандидата педагогических наук. Тем не менее, у аспирантов складываются разные первичные ожидания и цели обучения.

По результатам опроса 28 аспирантов ТГПУ для большинства (28 %) обучение в аспирантуре – это часть профессионального развития (желание получить необходимые умения, чтобы потом работать в университете). Аспиранты выделили и другие цели: повышение своей квалификации (также возможность переосмысления того, что делали до сих пор) (18 %), получение ученой степени (18 %), осуществление процесса научного поиска (14 %), продвижение по карьере (11 %), затруднились с ответом (11 %).

Несмотря на разные цели обучения в аспирантуре, педагогическая аспирантура (по итогам опроса) явилась для всех аспирантов особым этапом, продуцирующим новый образ жизни, новое мышление и мироощущение. Знаковой является ситуация прошлого года, когда в педагогическую аспирантуру ТГПУ поступили 5 человек из одного и того же образовательного учреждения. Это тот случай, когда образовательной практике необходима интеграция с высшей школой, актуален процесс продолжающегося обучения, сформирована потребность в научном поиске и выработке нового знания в подтверждении полученных образовательных результатов.

Другим решением, влияющим на формирование и удовлетворение потребности в непрерывном образовании, является созданная в апреле 2020 г. в ТГПУ научная Школа педагога-исследователя, которая сегодня активно развивается. Эта научная школа была создана по инициативе одной из лабораторий нашего Института, с одной стороны, как управленческая инициатива (для повышения качества исследовательской подготовки аспирантов), с другой стороны, как сущностная необходимость повышения субъективного благополучия аспирантов и молодых ученых в свете критической ситуации отсева аспирантов в процессе обучения. Данная школа способствует как ликвидации пробелов предыдущего периода обучения, так и непрерывному развитию и продвижению современных научно-педагогических исследований. Научная Школа – это ответ на вопросы: *Как обучать в современной аспирантуре? Какие прорывные ресурсы*

развития аспирантуры важно использовать? Какие формы и содержание интересны сегодня аспирантам и молодым ученым? [1].

Таким образом, концептуально потребность в непрерывном образовании, постоянном обновлении знаний, восполнении индивидуальных пробелов в трансферах обучения как в жизненной ценности становится *новым смыслом и качественной характеристикой современного педагога*, а возможность удовлетворения этой потребности – *новым качественным показателем его благополучия*. Именно эти основания являются важным ориентиром при построении индивидуальной жизненной стратегии педагога (идеальной модели жизни), обеспечивают его благополучие в профессии и жизни в целом. Образование – это непрерывный процесс, у которого не может быть конечных точек. При этом следует выделить ряд важных особенностей непрерывного образования педагогов: 1) оказывает влияние на всю образовательную систему (высшего, среднего, дополнительного образования); 2) позволяет получать образование в интеграции формального, неформального и информального образования; 3) способствует формированию одной из главных жизненных ценностей – глубины восприятия изучаемых явлений и процессов; 4) актуализирует категорию «само», приводя к пониманию ценности непрерывной самостоятельной работы над собой, постоянного самообразования.

Обобщая результаты нашего исследования, отметим, что формирование и удовлетворение потребности в непрерывном образовании порождают стремление педагогов к непрерывному профессиональному самосовершенствованию; способствуют появлению нового качества жизни, определяющего особенности мировоззрения; позволяют подняться над повседневностью и ощутить полноценность бытия [3, с. 60].

## **Литература**

1. Нерадовская, О. Р. Возможности неформального образования в подготовке аспирантов педагогического университета / О. Р. Нерадовская // Приоритеты и стратегические направления развития педагогического образования в эпоху 4.0 : сборник научных статей. Т. 2 : Детство как развивающийся феномен в культуре, науке и обществе. Педагогика и педагогическое образование. Материалы круглого стола «Без срока давности». – Томск, 2021. – С. 376–380.
2. Хорошая аспирантура – условие инновационного развития // Коммерсантъ Наука. – 2021. – № 9. – С. 41–43.
3. Вершловский, С. Г. Непрерывное образование: историко-теоретический анализ феномена / С. Г. Вершловский. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, 2008. – 151, [3] с. – ISBN 978-5-7434-0413-1.
4. Александр Асмолов о полимотивации и лидерах 21-го века // Официальный сайт Благотворительного фонда Владимира Потанина. – URL: <https://fondpotanin.ru/press/news/aleksandr-asmolov-o-polimotivatsii-i-liderakh-21-veka/>, свободный. – Загл. с экрана (дата обращения: 12.03.2022).
5. Поздеева, С. И. Магистратура как пространство профессионально-личностного развития студента и преподавателя // Высшее образование в России. – 2018. – Т. 27, № 3. – С. 144–151.
6. Смышляева, Л. Г. Образовательный потенциал интеграции неформального образования и практик магистерской подготовки педагогов / Л. Г. Смышляева, О. Р. Нерадовская, Д. М. Матвеев, А. В. Смышляев // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2019. – Вып. 6 (28). – С. 122–132. – DOI: 10.23951/2307-6127-2019-6-122-132.
7. Образование взрослых: реальности, проблемы, прогноз / С. Г. Вершловский, Е. Г. Королева, Л. Г. Петряевская и др. ; под ред. С. Г. Вершловского ; Ин-т образования взрослых Рос. акад. образования, С.-Петерб. гос. ун-т пед. мастерства. – Санкт-Петербург, 1998. – 161 с. – ISBN 5-7434-0210-8.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ДОМИНАНТ В ЭКОНОМИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ**

FORMATION OF VALUE-SEMANTIC DOMINANTS IN ECONOMIC EDUCATION

*Т. А. Петрова*

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* формируемые компетенции, практико-ориентированный подход, ключевые нравственно-смысловые доминанты в экономическом образовании, социально-экономическое развитие муниципальных районов.

*Key words:* formed competencies, practice-oriented approach, key moral and semantic dominants in economic education, socio-economic development of municipal districts.

*Аннотация.* Определяется важность гражданской позиции преподавателя в определении нравственно-смысловых доминант в рамках образовательного процесса по специальности «экономика», необходимости формирования практических заданий, направленных на развитие определенных компетенций через призму нравственных ориентиров преподавателя, способного вывести слушателей на открытый диалог по экономическим проблемам и возможностям их решения через исследовательский процесс.

В современном мире, где рыночные отношения формируют актуальную картину мира для человека, состоящую из многих факторов и концепций, неизбежными остаются некоторые векторы, которые и делают человека человеком в самом лучшем смысле этого слова. Об этом написано и сказано много, но именно сегодня, в такие сложные политические и экономические времена для России, считаю, что об этом нужно говорить как можно больше. Всем людям нужно не так много: родной дом, общество родных и близких людей, любимая работа, мир и процветание страны. Но именно эта «простота» состоит из множества сложных и запутанных проблем, которые человечество до сих пор не разрешило. Экономическая наука имеет глубокие исторические корни, и само слово «экономика» означает управление домашним хозяйством.

С течением времени экономика стала основой отношений в обществе с точки зрения определения выгод, которые дает взаимодействие в обществе различных экономических субъектов. Экономические выгоды дают возможности субъекту экономики улучшать качество жизни своего домохозяйства, расширять возможности для членов семьи, приобретать различные блага и т. д. Алгоритм всего этого нацелен на развитие и укрепление человеческого капитала и увеличение доли отдачи данного субъекта экономики в виде денежного и неденежного эквивалента в общую «бочку» странового богатства в целях развития государства, избрав из всего многообразия различных смысловых единиц форму, предполагающую в качестве субъекта индивида, общность, а в качестве объекта – сферу их экономической жизнедеятельности [1].

Какое же отношение имеет к этому экономическое образование, основанное на определенных доминантах и почему так важно в рамках образовательного процесса по экономическим дисциплинам суметь преподавателю в основание пирамиды экономических знаний в рамках рыночной экономики заложить верные нравственно-смысловые векторы дисциплины? Именно на эти вопросы попытаемся ответить в данной статье.

В 2021 г. индекс экономической надежды россиян составил –42 п.п. по сравнению с –41 п.п. 2020 г. В условиях санкций становятся понятными тревожность и опасения россиян за будущее страны, детей, развития экономики в целом [2].

Преподавателю в сфере экономического образования очень сложно предметно разложить всю ситуацию на элементы и сделать определенные выводы. Здесь крайне важна позиция самого преподавателя, его нравственно-смысловые доминанты, как и каким образом, используя какие методы и способы обучения, дать основное понимание предмета, обозначить его влияние на жизнь отдельного человека и общества в целом и т. д. Главенствующим фактором ценностно-смысловых направлений в экономическом образовании является, по нашему мнению, формирование целого комплекса компетенций, включающих знания, умения, навыки по способности прежде всего работать с информацией, вычлняя главное из огромного объема статей, публикаций, учебного материала и формируя собственное мнение, основанное на анализе и способности, сопоставляя различные цифры и факты по исследуемой теме, делать обоснованные выводы и формируя собственные рекомендации по совершенствованию исследуемого предмета. Какие приоритеты, смысловые факторы закладывает преподаватель экономики, формируя в течение образовательного процесса необходимые компетенции у слушателя. Это прежде всего связано с понятием «ценность». Человек, являясь частью общества, в копилку ценностей относит возможность общаться в социуме, иметь определенные политические взгляды, обладает определенными нравственными устоями. В современном обществе, где часто материальные ценности заслоняют нравственно-смысловые доминанты, может показаться, что преподавание экономики – это научение слушателя именно материальному формированию своих ценностей. Это совершенно не так, так как формирование материальных ценностей напрямую связано с установками личности. Важно понимание того, что приобретая компетенции, повышая свою квалификацию, ты способствуешь не только повышению собственной экономической независимости, но и увеличиваешь национальное богатство страны в целом. Мы, жители России, все находимся в одной лодке под названием «национальная экономика», а значит, чем богаче будем мы, тем богаче будет страна и наоборот. Преподавателю экономических дисциплин важно построить механизм восприятия экономических знаний через призму именно своих жизненных ценностей, наполненных ключевыми смыслами, «которые формируются в процессе обучения и воспитания, раскрывают связь между ментальным, смысловым пространством обучающихся и образованием, в процессе которого оно формируется» [3].

В рамках практико-ориентированного подхода предлагаем рассмотреть несколько примеров практических заданий по формированию определенных компетенций. Так, например, в рамках образовательной программы по специальности «Экономика», направление «Финансы и кредит» в Томском государственном педагогическом университете важными являются такие компетенции, как способность анализировать основные этапы и закономерности исторического развития общества для формирования гражданской позиции, способность критически оценивать предлагаемые варианты управленческих решений, разрабатывать и обосновывать предложения по их совершенствованию [4].

Практическое задание по формированию данных компетенций сформулировано следующим образом: на территории Томской области расположено 135 муниципальных образований различного уровня: 4 городских округа, 16 муниципальных районов, 3 городских и 112 сельских поселений. Все муниципалитеты имеют различную нало-

гообладаемую базу, территориальное расположение и инфраструктурную обеспеченность и уровень бюджетной обеспеченности, различаются по национальному составу, традициям, обычаям и уровню социально-экономического развития. Задание: 1) проанализировать 2–3 муниципальных района по следующим параметрам: отдаленность от административного центра области, исторические основы создания муниципалитета, какие отрасли являются стратегически важными для развития района; 2) проанализировать бюджет муниципального района, определить доли собственных доходов бюджета, вычленив основные налоги, формирующие бюджет, проанализировать их динамику за последние 3 года и сделать обоснованные выводы; 3) на основании выводов по отдельным районам составить общую таблицу по всем муниципалитетам по уровню социально-экономического развития и сделать выводы.

В данном задании преследуется ряд целей, направленных на формирование различных компетенций, например информация, необходимая для исследования, расположена на сайтах органов местного самоуправления и органов государственной власти, объемная информация имеется также на сайте Министерства финансов РФ. Работая с данной информацией, слушателя необходимо из огромного объема информации вычленив главное, проанализировать его и сделать соответствующие выводы. Задачей преподавателя при этом является погружение слушателя в структуру организации власти в федеративном государстве, обращение к принципам бюджетного федерализма, объяснение сущности и объективности централизации финансовых ресурсов бюджета при децентрализации полномочий по уровням власти, проблем и перспектив развития страны и регионов в частности. На всех этапах этого процесса преподаватель закладывает основы гражданской позиции, высказывает свое мнение, обосновывает его фактами и цифрами, предлагает слушателям вступить в дискуссии по вопросам данного задания, а также обсудить различные решения проблем, просит четко обосновывать принятые к обсуждению вопросы.

Задания сформированы таким образом, чтобы слушатель, во-первых, лучше разобрался в вопросах государственного устройства страны, что необходимо будущему специалисту в области экономики.

Во-вторых, при исследовании территориальной организации, исторических предпосылок создания муниципальных образований слушатель узнает и понимает, каким образом формировались населенные пункты, почему в разных поселениях отличается разный национальный состав и как в современных условиях идет процесс урбанизации, когда население мигрирует в сторону административных центров, уменьшая тем самым число населенных пунктов в области.

В-третьих, рассматривая вопросы формирования местного бюджета, его социально-экономических показателей, анализируя показатели эффективности органов местного самоуправления муниципальных районов, слушатель обязан оценить исследуемые вопросы социально-экономического развития разных районов. Он должен уметь обосновать определенные решения и разработать предложения по их совершенствованию с учетом критериев социально-экономической эффективности. Задание рассчитано на студентов, которые являются слушателями по программе бакалавриата выпускного курса, и его выполнение формирует не только вышеуказанные компетенции, но и способности решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры с применением информационно-коммуникационных технологий, что является чрезвычайно важной компетенцией в условиях цифровой трансформации экономики в целом.

Какие смысловые доминанты закладывает преподаватель в данное задание? Прежде всего это формирование гражданской позиции слушателя, настоящего патриотизма, основанного на исторических фактах и объективной реальности сегодняшнего дня, понимание экономических и политических процессов, происходящих в стране, существующих проблем и вариантов их решения. Преподаватель не должен уходить от сложных вопросов слушателя, он должен открыто обсуждать различные вопросы, часто провокационного характера. В этом и состоит талант преподавателя. От занятия к занятию преподаватель тонко и ненавязчиво осуществляет образовательно-воспитательный процесс, укрепляя нравственные позиций слушателей, повышая их самооценку и развивая профессиональные навыки.

### **Литература**

1. Слепаков, С. С. Доминанта смысла и императив гуманизации в экономике / С. С. Слепаков, Е. Е. Грицаенко. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dominanta-smysla-i-imperativ-gumanizatsii-v-ekonomike> (дата обращения: 30.03.2022).
2. Индекс экономических надежд в России остался на исторических минимумах. – URL: <https://www.rbc.ru/economics/30/12/2021/61cc9d829a79472ca22a41f0> (дата обращения: 30.03.2022).
3. Мосиенко, Л. В. Ценностные доминанты лингвистического образования в полиэтническом регионе / Л. В. Мосиенко // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27301> (дата обращения: 30.03.2022).
4. Официальный сайт ТГПУ Учебный план бакалавриата «ФЭУ380301\_Экономика\_ФиК\_2019\_з». – URL: [https://tspu.edu.ru/files/sveden2/opor/2021-2022/380301\\_jEkonomika\\_FiK/7901je\(FiK\)/UP/UP.pdf](https://tspu.edu.ru/files/sveden2/opor/2021-2022/380301_jEkonomika_FiK/7901je(FiK)/UP/UP.pdf) (дата обращения: 30.03.2022).

## ВОВЛЕЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКУЮ РАБОТУ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ПЛОЩАДОК

### INVOLVEMENT OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS IN THE RESEARCH WORK OF EXPERIMENTAL SITES

*Н. А. Семенова*

*ФГАОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* научно-исследовательская работа студентов, педагогический университет, вовлечение в исследование, экспериментальные площадки университета.

*Key words:* research work of students, Pedagogical University, involvement in research, experimental sites of the university.

*Аннотация.* Научно-исследовательская работа студентов является важной частью университетского образования. Не во всех случаях активное участие студентов показывает их истинную вовлеченность в исследование. Описаны факторы, способствующие вовлечению студентов в исследование. Среди них важное место занимает участие студентов в работе научных лабораторий и экспериментальных площадок. Представлен опыт Томского государственного педагогического университета, где студенты принимают участие в работе лабораторий и экспериментальных площадок Парка инновационных образовательных практик.

Интерес к поиску, способности и умения видеть проблемы и реализовывать исследовательскую работу позволяют человеку практически любой профессии достичь более глубокого понимания сути процессов, повысить уровень профессионального мастерства, эффективности деятельности. Умение проводить исследование часто определяет профессиональный уровень выпускников университетов. Именно поэтому организация научно-исследовательской работы студентов всегда была одной из приоритетных задач вуза, и такое отношение к ней сохраняется и возрастает.

Научно-исследовательская работа (НИР) студентов – целенаправленный педагогический процесс, направленный на развитие личности обучающихся [1]. Научно-исследовательская работа студента является одним из способов формирования профессиональных компетенций будущего специалиста [2]. Говоря о научно-исследовательской деятельности студентов, важно рассмотреть различные аспекты ее реализации (табл. 1).

*Таблица 1*

#### **Аспекты рассмотрения научно-исследовательской деятельности студентов**

<i>По источнику инициативы</i>	
Обязательная НИР обучающихся (курсовые, выпускные квалификационные работы, предметные НИР)	НИР по инициативе обучающегося (участие в научных объединениях)
<i>По уровню образования</i>	
Бакалавриат, специалитет (участие в НИР согласно программе)	Магистратура, аспирантура (приоритетное направление деятельности)
<i>По источнику научных идей для научного поиска</i>	
Теория	Практика



Во-первых, исследовательская работа может быть учебно-исследовательской. Как правило, это обязательная работа, предусмотренная образовательной программой. Часто исследование может входить в содержание практик. Во-вторых, это необязательная для студентов исследовательская работа, осуществляемая по желанию и по инициативе самого обучающегося. Если говорить об уровнях образования, то в магистратуре и аспирантуре научно-исследовательская работа составляет основу всего образовательного процесса в отличие от уровня бакалавриата. Интересен подход к научно-исследовательской работе с позиции источника научного вдохновения: это могут быть эмпирические научные исследовательские работы, которыми, как правило, занимаются магистранты и аспиранты, являющиеся действующими педагогами-практиками. Они встречаются с определенными проблемами в своей педагогической деятельности, имеют опыт решения этих проблем. Соответственно, проблематика, вырастая из практики, становится основой их научно-исследовательской работы. Другой источник исследовательских проблем связан с кругом исследований, приводимых уже состоявшимся ученым, к которому под руководство приходят выпускники или педагоги, стремящиеся сами стать исследователями. Как правило, это аспиранты и магистранты, которые выбирают свою тематику под влиянием научного авторитета-руководителя. Часто таким видом организованной научно-исследовательской работы могут заниматься обучающиеся, которые пришли в магистратуру сразу после бакалавриата.

Безусловно, наиболее перспективными представляются инициативные необязательные работы студентов бакалавриата. Причем особую значимость они имеют, если в процессе практической работы и участия в работе экспериментальных площадок студенты сталкиваются с проблемным полем и вовлекаются в исследовательскую работу. Это влияет и на качество подготовки студентов, и на формирование исследовательской позиции будущего педагога-исследователя.

Важно обратить внимание на понятие «вовлеченность». Прежде чем его раскрыть, обратимся сначала к понятию «активность». Активность – это деятельность, участие в чем-либо [3]; деятельное отношение личности к миру, способность производить преобразования [4]. Вовлеченность показывает осмысленную и направленную включенность человека в деятельность. Эти два понятия достаточно близкие, но есть определенная разница: вовлеченность рассматривается как максимальное погружение в деятельность через реализацию собственных инициатив. При таком рассмотрении активность не всегда равна вовлеченности [5]. Часто это заметно именно по научно-исследовательской деятельности. Например, магистрант может проявлять определенную активность в своей научной работе, защитить ее результат и больше никогда к этой теме не возвращаться, потому что не был вовлечен. Рассуждая об участии студентов в научно-исследовательской деятельности, мы видим, что в рамках обязательной НИР активно достаточно большое количество участников. Например, в 2022 г. во Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов, молодых ученых «Наука и образование» (14–22 апреля 2022 г., ТГПУ, Томск) участвовали 557 студентов. Еще более 120 студентов явились участниками других различных научных мероприятий, проводимых в это время. Но открытым остается вопрос: «Является ли участие в научно-исследовательской деятельности вовлеченностью?»

Нами был проведен опрос двух групп студентов факультета дошкольного и начального образования (56 респондентов). На вопрос «Готовы ли вы участвовать в исследовательской работе?» 35 % обозначили свое нежелание участвовать. Это можно объяснить тем, что не все студенты готовы и желают быть именно исследователями.

Более 38 % студентов указали, что готовы, но в только рамках обязательной научно-исследовательской работы, а 22 % готовы участвовать с наставником или в рамках работы научно-исследовательской лаборатории. На наш взгляд, это очень хороший процент, именно на этих студентов нужно обращать особое внимание и создавать им возможности для развития исследовательского потенциала, именно такие студенты могут проявлять не только активность, но быть максимально вовлечены в исследование.

Ученые разных вузов, рассматривая проблему показателей эффективности научно-исследовательской работы студентов, называют следующие причины, оказывающие влияние на эту эффективность:

1. Работа профессорско-преподавательского состава.
2. Включение преподавателем элементов исследования в свою дисциплину.
3. Организованная система информационного оповещения студентов о тех исследовательских возможностях, которые предоставляет им их университет или другие университеты.
4. Наличие оборудования и других средств, которые могут быть использованы для научно-исследовательской работы.
5. Разные виды поощрения: признание или материальное поощрение.

Комментируя первые два пункта, можно обратиться к статье С. И. Поздеевой, где автор обозначил факторы вовлеченности профессорско-преподавательского состава в научно-исследовательскую и преподавательскую деятельность: выбор собственного исследовательского поля; возможность участвовать в изменениях образовательной практики; возможность заниматься инновационной деятельностью и транслировать новые научные знания в учебный процесс. Возникают три модели работы педагога-преподавателя высшей школы: 1) учебно-методическая – преподаватель занимается только методической работой; 2) научно-описательная – преподаватель транслирует результаты чужих исследований; 3) научно-педагогическая модель – преподаватель участвует в исследованиях, включает студентов в эти исследования, а полученные результаты и эффекты становятся содержанием его учебного курса [5]. Почему важно говорить о вовлеченности преподавателей в этот процесс? Многими исследователями отмечено, что один из ключевых факторов приобщения студентов к научно-исследовательской работе – пример их преподавателей. Что касается четвертого фактора, то в настоящее время для студентов педагогических вузов создана уникальная инфраструктура – педагогические технопарки, педагогические кванториумы, где имеется большой выбор средств и оборудования для исследовательской работы.

Отдельного внимания заслуживает *исследовательское пространство* педагогического университета, которое является комплексным понятием, охватывает и возможности наставника, способного оказать помощь студенту в реализации исследовательской инициативы, и наличие экспериментальной площадки образовательного учреждения, куда студент может прийти со своей исследовательской инициативой, и наличие проблемного поля, в которое студент будет вовлечен в процессе обучения в вузе. В Томском государственном педагогическом университете (ТГПУ) таким исследовательским пространством становятся лаборатории Парка инновационных образовательных практик, существенным достоинством которых является тесная связь с образовательными учреждениями – экспериментальными площадками (рис. 1).

Лаборатория имеет свое поле научной проблематики, а образовательная организация, которая эту проблематику рассматривает, становится экспериментальной площадкой, где объединяются педагоги-практики, научные сотрудники и студенты. Есть

положительный опыт включения студентов в работу научно-исследовательской лаборатории и, несмотря на то, что пока основой вовлечения студентов в исследовательскую работу является обязательная НИР (курсовые, выпускные квалификационные работы, магистерская диссертация), студенты включаются в деятельность лабораторий и получают достаточно интересные продукты исследовательской деятельности.



Рис. 1. Исследовательское пространство ТГПУ

Завершая, можем обобщить некоторые моменты:

1. Участие студентов в исследовательской деятельности необязательно говорит об их вовлеченности и увлеченности исследовательской тематикой.

2. Имеется определенный процент студентов, которые готовы максимально использовать те возможности, которые предоставляет университет для их самореализации в научно-исследовательской работе помимо участия в написании курсовых и выпускных квалификационных работ.

3. Поддержку инициативных студентов могут осуществлять научно-исследовательские лаборатории вуза, например в ТГПУ это Парк инновационных образовательных практик с лабораториями и экспериментальными площадками. Важным условием эффективной организации такой работы является обеспечение интеграции усилий административного состава вуза, преподавателей факультетов и институтов и сотрудников лаборатории.

### Литература

1. Казанцев, И. В. Научно-исследовательская деятельность студентов как фактор личностного самоопределения / И. В. Казанцев, С. Л. Молчатский // Поволжский педагогический вестник. – 2016. – № 2 (11). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchno-issledovatel'skaya-deyatelnost-studentov-kak-faktor-lichnostnogo-samoopredeleniya> (дата обращения: 03.04.2022).
2. Моисеев, В. В. Научно-исследовательская работа студентов в Российской Федерации / В. В. Моисеев, Е. А. Карелина, И. В. Кирова, О. А. Комарова // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 9. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchno-issledovatel'skaya-rabota-studentov-v-rossiyskoy-federatsii> (дата обращения: 6.04.2022).

3. Большой толковый словарь русского языка: А–Я / сост., гл. ред. канд. филол. наук С. А. Кузнецов. – Санкт-Петербург : Норинт, 1998. – 1534 с.
4. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь : для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.
5. Поздеева, С. И. Активность ученика или его вовлеченность: чему отдать предпочтение? / С. И. Поздеева // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktivnost-uchenika-ili-ego-vovlechennost-chemu-otdat-predpochtenie> (дата обращения: 10.04.2022).

## **ЗНАЧЕНИЕ И ВОЗМОЖНОСТИ ТЕХНОЛОГИИ «ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ПРОБ» В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

THE SIGNIFICANCE AND POSSIBILITIES OF THE TECHNOLOGY  
OF "RESEARCH SAMPLES" IN PRIMARY SCHOOL

*Д. П. Мощенко*

*ФГАОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия*

Научный руководитель:  
канд. пед. наук Н. А. Семенова

*Ключевые слова:* исследовательская деятельность, исследовательские пробы, исследовательские умения, ученики, кейс.

*Key words:* research activity, research tests, research skills, students, case.

*Аннотация.* Рассматривается понятие «исследовательские пробы», представлены результаты реализованного исследования, направленного на выявление эффективности технологии исследовательских проб.

Исследовательская деятельность в наше время имеет жизненную необходимость, так как это универсальная деятельность, которая помогает ученику быть самостоятельным на протяжении обучения в школе, а также на протяжении всей жизни. Тот, кто владеет исследовательскими умениями, сможет решить любые жизненные задачи [1]. Даже будучи взрослым, человек использует исследовательские умения.

Исследовательская проба – это упорядоченный процесс активной поисковой познавательной деятельности обучающихся, моделирующий конкретные элементы учебного исследования и направленный на поиск значимых субъективно новых для младших школьников знания и способов деятельности [2, с. 22]. Разработка и апробация технологии исследовательских проб ведутся в МАОУ «Гимназия № 29» г. Томска, являющейся экспериментальной площадкой Томского государственного педагогического университета. Данная технология нацелена на формирование групп исследовательских умений у обучающихся начальной школы, в том числе как значимой части функциональной грамотности обучающихся.

В одной из школ, не реализующих специальные подходы к организации проектной и исследовательской деятельности обучающихся, нами было проведено анкетирование учеников 4-го класса, направленное на выявление дефицитов владения исследовательскими умениями. По результатам анкетирования отмечено, что дети испытывают трудности в применении многих исследовательских действий. Это, например, такие затруднения, как выдвижение гипотез, проведение эксперимента, структурирование материала. Обучающиеся не умеют делать выводы и умозаключения, не умеют объяснять, доказывать и защищать свои идеи (таблица).

Возможным решением данной проблемы может быть технология исследовательских проб. Группа педагогов экспериментальной площадки, основываясь на структуре исследовательской деятельности, предложенной А. И. Савенковым, описали этапы реализации исследовательской пробы с конкретизацией конкретных компонентов [3, с. 15].

### Исследовательские умения учеников 4 «А» класса, %

Умения	Умею	Не умею
Видеть проблему	35	65
Ставить вопросы	58	42
Выдвигать гипотезы	16	84
Давать определения понятиям	39	61
Классифицировать	46	54
Наблюдать	46	54
Проводить эксперимент	39	61
Делать выводы и умозаключения	31	69
Умею структурировать материал	15	85
Объяснять, доказывать и защищать свои идеи	15	85

*Первый этап.* Определение темы и проблемы исследования. Для заданий обычно подбираются названия, которые отражают проблему, а сюжет задания чаще всего описывает связь событий, факторов и явлений, задающих его контекст.

*Второй этап.* Организация поисково-исследовательской деятельности, начинающейся с выдвижения гипотез. Здесь используются такие приемы, как учебный диалог, «Мозговой штурм». Эта работа позволяет объединить в группы участников исследовательской пробы по количеству и содержанию выдвинутых гипотез.

*Третий этап.* Сбор и обработка информации. Этап предполагает анализ и обобщение полученных данных.

*Четвертый этап.* Подготовка отчета. На данном этапе младшие школьники общаются о проделанной работе, о результатах исследования. Дети представляют доклад и отвечают на вопросы.

Ученикам предлагается к решению исследовательская задача, которая имеет функциональный характер, т. е. связана с жизнью школьников, а для решения ситуации дети должны выполнять исследовательские действия. Представим пример кейса, который может быть положен в основу исследовательской пробы. Например, кейс «Смартфон – верный помощник?»

*Последние несколько десятилетий бурное развитие цифровых технологий привело к «сотовой эпидемии», поразившей весь мир! Можем ли мы в современных условиях представить себе жизнь без смартфона? Вряд ли.*

*Сегодня мобильный телефон не просто средство связи, это и аудио- и видеопроигрыватель, и диктофон, и фотоаппарат, и калькулятор, то есть достаточно многофункциональный прибор. Современное поколение все время проводит в телефонах. На каждой перемене руки сами тянутся заглянуть в смартфон. При встречах с друзьями постоянно проверяют, не пришло ли сообщение, не вышло ли обновление любимой игры, переписываются, несмотря на то, что рядом его друзья. Смартфон в основном используется для развлекательных целей или общения. Но понимает ли современное поколение то, как им повезло иметь смартфон? Понимает ли какие ресурсы в его руках? Как можно использовать такой компактный прибор не только для развлечения, но и для своего саморазвития, познания мира в целом? Как можно увидеть, понять и использовать смартфон в других целях, не только для развлечений?*

При решении этого кейса у детей прорабатываются следующие исследовательские умения: видеть проблему, выдвигать гипотезу, давать определение понятиям, работать с информационными источниками, выстраивать план исследования.

Использование технологии исследовательских проб в начальной школе очень важно, так как это та деятельность, которая закладывает в человеке самостоятельность, помогает в дальнейшем справляться с жизненными задачами. У обучающихся в процессе решения исследовательской задачи успешно формируются умение видеть проблему, умение ставить вопросы, выдвигать гипотезы, классифицировать, наблюдать, проводить эксперимент, делать выводы, структурировать материал. Но самое главное, что ученики видят важный потенциал исследовательской деятельности и исследовательских умений – использование для решения жизненных ситуаций.

### **Литература**

1. Семенова, Н. А. Воспитательные возможности исследовательской деятельности обучающихся в начальной школе / Н. А. Семенова // Воспитание как стратегический национальный приоритет : Международный научно-образовательный форум, Екатеринбург, 15–16 апреля 2021 г. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2021. – С. 346–349.
2. Егорова, А. В. Исследовательские пробы как средство формирования функциональной грамотности младшего школьника / А. В. Егорова, И. С. Кержакова, К. Е. Королёва // Организация исследовательской и проектной деятельности обучающихся в образовательных учреждениях : материалы II региональной научно-методической конференции (17 декабря 2021 г.) / отв. ред. Н. А. Семёнова. – Томск : Издательство ТГПУ, 2022. – С. 22–31.
3. Савченкова, Л. Н. Практика реализации исследовательских проб в начальной школе путем применения кейс-метода в их структуре / Л. Н. Савченкова, Н. А. Орлова, Л. Н. Истомина // Организация исследовательской и проектной деятельности обучающихся в образовательных учреждениях : материалы II региональной научно-методической конференции (17 декабря 2021 г.) / отв. ред. Н. А. Семёнова. – Томск : Издательство ТГПУ, 2022. – С. 31–36.

## **РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ КОНВЕРГЕНЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛАХ И ИХ УЧЕТ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ**

THE RESULTS OF THE STUDY OF THE CONVERGENCE OF EDUCATION IN SCHOOLS  
AND THEIR CONSIDERATION IN THE TRAINING OF TEACHERS

*М. А. Червонный, А. А. Власова*

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* конвергентное образование в школе, профильная подготовка, подготовка учителей, интеграция в образовании, интегрированный курс, междисциплинарный подход.

*Key words:* convergent education at school, profile training, teacher training, integration in education, integrated course, interdisciplinary approach.

*Аннотация.* Современный уровень конвергенции наук и технологий приводит к изменениям в содержании школьных предметов и их новому синтезу в учебном процессе. В региональной школьной практике возникают новые межпредметные связи и интегрированные курсы, частично обеспеченные методическими материалами. Условия и результаты развития конвергентного образования в регионе необходимо учитывать при подготовке будущих учителей. На основе проведенного исследования в 19 школах г. Томска и Томской области установлены рейтинг профильного образования и интегрированных курсов, а также преимущество интеграционного обучения между основной и старшей школами, возможности и дефициты для развития. Лучшую возможность реализации конвергентного образования респонденты видят в реализации проектного обучения. Одинаково оцениваются проведение курсов и мероприятий.

*Актуальность и задача исследования.* В настоящее время перед педагогическим вузами остро стоит задача трансформации процесса подготовки будущих учителей. Актуальность этой задачи определяется, в частности, несколькими причинами.

Во-первых, состояние современных наук и технологий характеризуется высокой степенью их конвергенции – интеграцией, взаимным проникновением [1], о чем должны иметь представление выпускники школ и быть готовыми жить и действовать в таких условиях. Также к этому должны быть готовы и будущие педагоги.

Во-вторых, на подготовку учителей мгновенно влияет обновление федеральных государственных образовательных стандартов основного и общего образования в связи с их ориентацией на повышение функциональной грамотности учащихся школ, раскрытие их потенциала для проектной и исследовательской работы. Обучение функциональной грамотности, исследовательский и проектный подходы являются ключевыми при развитии конвергенции в образовательной деятельности школ. Можно сказать, что эти подходы выступают не только как средство, но и как предмет конвергенции образования.

В связи с созданием в педагогических вузах России технопарков универсальных педагогических компетенций появляется возможность технического и педагогического обеспечения учебного процесса, направленного на раскрытие интеллектуального потенциала будущих педагогов. Исходя из этого, для профессорско-преподавательского состава, осуществляющего подготовку кадров, важно иметь представление о том, как



происходит конвергенция в образовании. Под конвергенцией в образовании в данном случае понимаем построение и реализацию целостных учебных дисциплин, в которых интегрируются научные знания и технологические достижения на основе фундаментальных закономерностей развития в естественных, гуманитарных и социальных науках. Важно учитывать уровень внедрения проектных и исследовательских технологий в учебном процессе школы. Также важно знать, какие в связи с этим существуют потребности и запросы школ на компетенции будущих выпускников.

Исследования о состоянии и запросах общеобразовательных школ и учреждений дополнительного образования на подготовку учителей непосредственно нами проводятся регулярно на протяжении последних четырех лет. Так, в частности, по направлениям исследования, сопряженным данной теме, изучены и опубликованы следующие результаты: исследование запросов учителей на подготовку студентов педагогического вуза по образовательным технологиям (на примере физики) [2], исследование готовности учителей физики реализации STEM-образования [3, 4–6].

*Материалы исследования.* В конце 2021 г. нами проведено исследование состояния интеграции школьных дисциплин и потребности общеобразовательных учреждений в реализации конвергентного подхода в школах Томской области. Были включены вопросы по изучению состояния профильного обучения в школах, количества и качества интегрированных курсов, наличия межпредметного экспериментального компонента таких курсов, степени организации исследовательской и проектной деятельности школьников, методического обеспечения интегрированных курсов, в том числе перспективы и дефициты общеобразовательных учреждений в этой области. В опросе участвовали респонденты из общеобразовательных учреждений – учителя и административно-управленческий персонал 19 школ (10 городских и 9 сельских).

*Методы исследования:* опрос, методы группировки, кластеризации, обобщения, анализа.

*Результаты исследования.* Первым вопросом для респондентов имеющейся выборки городских и сельских школ был вопрос на выявление состава профилей и установление их рейтинга. Был задан вопрос, какие профили существуют в вашем общеобразовательном учреждении (ОУ) на уровне среднего общего образования (10–11-е классы)? Полученные ответы после обработки представлены в порядке рейтинга профилей по частоте упоминания. Получен следующий рейтинг профилей: *естественно-научный – 12, универсальный – 11, технологический – 8, гуманитарный – 7, социально-экономический – 5.* Как видим, в приоритете оказался естественно-научный профиль. В целом в Томской области лидерство удерживают естественно-научный и технологический профили по отношению к гуманитарному и социально-экономическому профилям. Понятно, что при переходе к удаленной сельской местности растет количество классов универсального профиля.

Следующими были вопросы о наличии интегрированных курсов по уровням образования, а именно: какие интегрированные курсы проводятся в вашем ОУ на уровне основного общего образования (только 7–9-е классы) и какие интегрированные курсы проводятся в вашем ОУ на уровне среднего общего образования (10–11-е классы)? Мы исключили вопрос о наличии интегрированных курсов для 5–6-х классов основной школы, взяв для исследования более осознанный предпрофильный уровень интегрированного понимания наук и технологий в 7–9-х классах.

Полученные ответы были сгруппированы и представлены в таблице для сравнения основной и средней общей школы на одинаковой частоте упоминания, что также позволило сделать вывод о преимуществах в процессе организации интегрированных курсов (табл. 1).

Таблица 1

**Наименование интегрированных курсов и частота их упоминания на двух уровнях образования**

Частота упоминания	Основная школа (только 7–9-е классы)	Среднее общее образование (10–11-е классы)
5		Биохимия
4	Экология	Естествознание
2		Экология
1	<p>Естественно-научные предметы: Химия вокруг нас. Мирный атом. Здоровая среда. Реальная математика. Черчение.</p> <p><i>Другие предметы:</i> Социальная экология. Родной язык и литература</p>	<p>Естественно-научные предметы: Физическая химия. Биотехнология. Основы медицинских знаний.</p> <p><i>Другие предметы:</i> Основы педагогики и психологии. Основы обществоведения. Финансовая грамотность. Индивидуальный проект</p>

На основе анализа полученных данных можно утверждать, что наблюдается своего рода преимущество при организации межпредметного образования в школе при переходе от основной к средней общей школе по интегрированным направлениям. В этом переходе также наблюдается специализация при переходе от курсов, интегрирующих научную дисциплину и технологии в 7–9-х классах, к курсам, также интегрирующих научную дисциплину и технологии в 10–11-х классах. Например, курс «Химия вокруг нас» перерастает в курсы «Физическая химия» и «Биохимия», курс «Здоровая среда» – в курс «Основы медицинских знаний».

Отдельные результаты были получены по изучению вопроса о наличии учебников и программ для сопровождения интегрированных курсов.

Задан вопрос, какие программы и учебники каких авторов используются для занятий в рамках указанного курса? Вопрос задавался как для уровня основного, так и для уровня среднего общего образования. Обобщались только результаты для предметов при упоминании к ним соответствующих учебников и программ. Установлено следующее состояние программно-методического сопровождения (табл. 2).

Так, в основной школе в целом хорошо представлено сопровождение по курсу «Экология», для этого курса есть соответствующие учебники. Отмечена достаточная база для разработки и проведения интегрированных курсов в основной школе, обеспечивающих различные связи с математикой в экономике, культуре, искусстве, применение ее аппарата при программировании игр, разработке роботов и т. п. Таким образом, возникает такой курс как, например, «Математика вокруг нас». Математика рассматривается как инструмент для различных технологий, при моделировании экономических и физических процессов и явлений, программировании, разработке робототехнических устройств и т. п.

В старших классах имеются учебники, а также методическое обеспечение для реализации курсов естествознания, биохимии, физической химии, частота упоминания

которых превышает единицу. Также реализуются курсы «Биотехнология», «Основы фармакологии», «Основы обществоведения».

Таблица 2

**Упоминание учебников и программ интегрированных курсов по предметам**

Частота упоминания	Основная школа (только 7–9-е классы)	Среднее общее образование (10–11-е классы)
	Учебники	Учебники
5		Естествознание
4		Биохимия
3	Экология	
2		Физическая химия
1	Математика (интегрированный курс типа «Математика вокруг нас»)	Биотехнология. Основы фармакологии. Основы обществоведения
	Программы Исследовательская и проектная деятельность. Социальная деятельность. Профессиональная ориентация. Здоровый и безопасный образ жизни. Математика вокруг нас	Программы Не указаны

Лучшую возможность для реализации междисциплинарного подхода в своем ОУ респонденты видят в реализации проектного обучения. Одинаково с этим для реализации междисциплинарного подхода в школе оценивается и возможность проведение курсов и мероприятий.

Наряду с определением возможностей в исследовании изучались и дефициты реализации конвергенции в образовании. Были получены ответы на вопрос, какие дефициты испытывает ваше ОУ в связи с реализацией междисциплинарного подхода (не хватает: носителей междисциплинарных знаний, повышения квалификации, консультаций со специалистами, часов в учебном плане, практических научно-методических мероприятий и т. д.)? Результат определения дефицитов и частота их упоминания приведены в табл. 3.

Таблица 3

**Дефициты школ при реализации интегрированных курсов**

Дефициты	Частота упоминания
Не хватает носителей междисциплинарных знаний	5
Не хватает практических научно-методических мероприятий	5
Недостаточно часов в учебном плане	4
Не дали ответа	3
Повышение квалификации	2
Не хватает всего из перечисленного выше	2
Нет дефицита	1

Самый большой дефицит опрошенные связывают с нехваткой междисциплинарных знаний и практических научно-методических мероприятий. Чуть меньший дефицит связан с нехваткой учебного времени для реализации интегрированных курсов.

*Выводы.* В данной статье не приводятся результаты исследования об исполнителях конвергентного образования в школах, а именно кто из учителей реализует интегрированные курсы, а также предпочтение какой деятельности в конвергентном подходе отдают учителя. По приведенным данным здесь можно сделать следующие выводы.

Больше всего среди школьных предметов (наук) интегрированы химия, биология, несколько в меньшей степени проявляется интеграция с ними физики и медицины. Выявлено преобладание в основной школе курсов экологии и в старшей школе курсов естествознания. В основной школе выделяется рассмотрение математики и способов ее применения в науке, жизни, прикладных аспектах: моделирование, программирование, решение практических задач.

Таким образом, на региональном уровне преобладает тенденция по конвергенции в образовании естественных и точных наук, раскрытия взаимосвязи точных наук с технологиями их применения. В целом можно считать недостаточным уровень сопровождения методическими пособиями и учебниками курсов, обеспечивающих конвергенцию наук и технологий на школьном уровне.

### **Литература**

1. Ковальчук, М. В. Конвергенция наук и технологий – прорыв в будущее / М. В. Ковальчук // Российские нанотехнологии. – 2011. – Т. 6, №1-2. – С. 13–23.
2. Червонный, М. А. Исследование запросов учителей на подготовку студентов педагогического вуза по образовательным технологиям (на примере физики) / М. А. Червонный, Т. В. Швалёва, А. А. Власова // Вестник Томского государственного университета. – 2021. – № 471. – С. 195–204. – DOI: 10.17223/15617793/471/23
3. Червонный, М. А. Исследование готовности учителей физики к реализации STEM-образования / М. А. Червонный, Т. В. Швалёва, А. А. Власова // Russian Journal of Education and Psychology. – 2020. – Т. 11, № 5. – С. 93–108. – DOI: 10.12731/2658-4034-2020-5-93-108
4. Сборник программ. Исследовательская и проектная деятельность. Социальная деятельность. Профессиональная ориентация. Здоровый и безопасный образ жизни. Основная школа / С. В. Третьякова, А. В. Иванов, С. Н. Чистякова [и др.] ; авт.-сост. С. В. Третьякова. – 2-е изд. – Москва : Просвещение, 2014. – 96 с.
5. Организация проектной деятельности в школе в свете требований ФГОС : методическое пособие / А. В. Роготнева, Л. Н. Тарасова [и др.] – Москва : Владос, 2018. – 119 с.
6. Исследовательская и проектная работа школьников: 5–11 классы / А. В. Леонтович, А. С. Саввичев. – 3-е изд. – Москва : Вако, 2018. – 160 с.

## **ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ ПРИ КОНСТРУИРОВАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН**

### **APPLICATION OF DIGITAL TOOLS WHEN CONSTRUCTING PEDAGOGICAL DISCIPLINES**

***О. В. Шварева***

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* актуализация, бакалавры педагогического образования, тенденции современного образования, кейс, цифровизация, цифровые инструменты, цифровая компетентность, рабочая программа учебной дисциплины, внеурочная деятельность в начальной школе.

*Key words:* actualization, bachelors of pedagogical education, trends in modern education, case, digitalization, digital tools, digital competence, work program of the academic discipline, extracurricular activities in elementary school.

*Аннотация.* В настоящее время требования ко многим профессиональным сферам (производству, экономике, образованию) стремительно изменяются. Реалии современного мира выдвигают требования и к организации обучения в вузе, которое должно быть направлено на подготовку конкурентоспособных и высококвалифицированных специалистов, демонстрирующих цифровую компетентность в своей профессиональной деятельности. Представлен способ цифровой актуализации разделов рабочей программы учебной дисциплины Внеурочная деятельность в начальной школе, ориентированной на предоставление бакалаврам педагогического образования теоретической и практической информации по применению актуальных информационных и сквозных технологий в организации и проведении внеурочной деятельности детей младшего школьного возраста.

Современный человек, независимо от области его профессиональной деятельности (медицинской, нефтегазовой, спортивной, педагогической и т. д.), ежедневно сталкивается с изменением ценностного отношения к реализуемой деятельности, способов создания, хранения, поиска и обработки информации, повышением объема информации, с увеличением различных цифровых технологий, способствующих ее освоению и применению. Перечисленные реалии прослеживаются и в образовании. Исследователи отмечают, что современное образование изменяется в соответствии с разнообразными трендами: непрерывное образование в течение всей жизни; применение педагогом интерактивных методов, форм преподавания и обучения, способствующих тому, что в рамках учебного занятия обучающиеся могут «производить» свой педагогический продукт; командная кооперация; микрообучение; появление онлайн-образования в разных его форматах (дистанционном, смешанном, гибридном) и др. Все перечисленные тренды предъявляют новые требования к организации очного и цифрового обучения.

Ссылаясь на митап О. В. Гордиенко, доктора педагогических наук, директора Института развития цифрового образования Московского педагогического государственного университета, аккредитованного эксперта Рособнадзора, уточним, что понятие «цифровизация образования» применяется в России с 2018 г. и включает в себя следующие понятийные поля: «цифровая образовательная среда, цифровая образовательная платформа, цифровые образовательные сервисы, электронные учебные издания, электронное обучение, массовые открытые онлайн-курсы, электронные образовательные и

информационные ресурсы» [1]. Обозначенные и другие понятийные поля цифровизации образования определяют организацию и содержание любой профессиональной деятельности, в том числе и педагогической деятельности в вузе, направленной на формирование актуальных компетенций обучающихся.

Ориентируясь на отмеченные выше тенденции современного образования формирование цифровых компетенций у бакалавров, обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), направленность (профили) Начальное образование и Дошкольное образование, осуществляем в рамках одной из учебных дисциплин, различного типа и вида практик. Учебная дисциплина Внеурочная деятельность в начальной школе относится к элективным дисциплинам предметно-содержательного модуля по профилю Начальное образование. Для освоения учебной дисциплины Внеурочная деятельность в начальной школе бакалавры применяют компетенции, сформированные в ходе изучения учебных дисциплин, относящихся к методическому модулю «Методика обучения в начальной школе», а также учебной дисциплины Информатика и информационно-коммуникационные технологии. Учебная дисциплина Внеурочная деятельность в начальной школе является предшествующей для прохождения бакалаврами производственной педагогической практики, производственной преддипломной практики.

В рамках данной статьи представим фрагмент актуализированной рабочей программы учебной дисциплины Внеурочная деятельность в начальной школе. Необходимость цифровой трансформации рабочей программы названной выше учебной дисциплины способствовала корректировке следующих ее разделов: актуальности; перечня планируемых результатов обучения по учебной дисциплине; содержание учебной дисциплины, структурированное по видам учебных занятий и по темам; оценочных и методических материалов для проведения текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации.

Логика рассуждения приводит нас к необходимости описания актуализированного содержания каждого из перечисленных разделов.

Актуальность корректировки рабочей программы учебной дисциплины Внеурочная деятельность в начальной школе заключается в том, что владение цифровыми компетенциями в эпоху цифрового образования имеет важное значение как для отдельного педагога, так и для каждого субъекта педагогической деятельности (учеников, родителей, администрации). Все это позволяет педагогу выстраивать в визуальном контакте профессиональные и деловые коммуникации, осуществлять разнообразный образовательный процесс в очном и дистанционном режиме, предоставляя ему возможность быть конкурентоспособным на современном рынке труда.

Акцентируем внимание на том, что в условиях современного общества цифровизация образования [2] формирует требования к компетенциям и цифровой грамотности педагогов, реализующих урочную или внеурочную деятельность в начальной школе. В соответствии с ФГОС НОО внеурочная деятельность, являясь частью образовательного процесса, должна быть осуществлена по всем направлениям развития личности детей младшего школьного возраста в режиме офлайн- или онлайн-обучения. Возможность реализации внеурочной деятельности детей младшего школьного возраста в дистанционном формате обозначена в письме Минпросвещения России от 07.05.2020 № ВБ-976/04 «О реализации курсов внеурочной деятельности, программ воспитания и социализации, дополнительных общеразвивающих программ с использованием дистанционных образовательных технологий» (вместе с «Рекомендациями по реализации внеурочной деятельности, программы воспитания и социализации и дополнительных

общеобразовательных программ с применением дистанционных образовательных технологий») [3], что еще раз свидетельствует о важности формирования цифровых компетенций у бакалавров педагогического образования в процессе обучения в вузе.

С целью формирования цифровых компетенций бакалавров педагогического образования раздел Перечень планируемых результатов обучения по учебной дисциплине дополнили ОПК-9 – Способен понимать принципы работы современных информационных технологий и использовать их для решения задач профессиональной деятельности [4] и ее следующей декомпозицией:

- знать: сквозные технологии в области образования (VR/AR), сервисы для видеоконференций (Pruffme), инструменты для командной работы (Notion, Yandexwiki);

- уметь: использовать информационные технологии для организации внеурочной деятельности (ВД) в начальной школе; создавать презентации, инфографики, интерактивное видео, интерактивный контент по направлениям внеурочной деятельности, программу ВД; применять сервисы для командной работы школьников в различных формах внеурочной деятельности;

- владеть: навыками создания презентаций, игр (Canva, LearningApps.org), Yandex-документов, программ ВД (<https://edsoo.ru/constructor/>); навыками использования цифровых сервисов для совместной работы и обсуждений (Padlet, Witeboard, WordItOut); навыками создания опроса и голосования (Mentimeter); навыками создания интерактивного видео (Joyteka, PlayPosit); навыками разработки настольных онлайн-игр (EduNeo), PBL-геймификацией; навыками применения онлайн-конструкторов учебных программ.

Содержание учебной дисциплины, структурированное по видам учебных занятий и темам, дополнили разделом «Организация внеурочной деятельности с применением цифровых технологий». В рамках данного раздела предложили новую тему лекции «Цифровые инструменты и сервисы для организации внеурочной деятельности в начальной школе», практического занятия «Игрофикация в рамках внеурочной деятельности младших школьников» и самостоятельной работы студентов.

Содержание лекции «Цифровые инструменты и сервисы для организации внеурочной деятельности в начальной школе» наполнили раскрытием особенностей организации видов внеурочной деятельности современных младших школьников с применением актуальных сервисов для совместной работы и обсуждений (Padlet, Witeboard, WordItOut), сторителлинг – PICLITS, StoriBird), инфографикой (Infogram), табличными данными (Yandex-документов). Практическое занятие «Игрофикация в рамках внеурочной деятельности младших школьников» ориентировали на изучение бакалаврами инструкции и разработку в микрогруппах интерактивного плаката в сервисе УДОБА по моделям внеурочной деятельности, разработку интерактивного квеста по одному из направлений внеурочной деятельности (общеинтеллектуальному, спортивно-оздоровительному, социальному, общекультурному, духовно-нравственному) для обучающихся с 1-го по 4-й классы (на выбор) с применением сервисов для создания инфографики (Infogram, Canva), настольных онлайн-игр (EduNeo). В качестве самостоятельной работы бакалаврам предложено индивидуально разработать план мероприятий или образовательной программы внеурочной деятельности с применением конструктора учебных программ <https://edsoo.ru/constructor/>.

Оценочные и методические материалы для проведения текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации актуализировали вопросами и заданиями с учетом содержания ОПК-9. Так, например, дополнили следующие темы рефератов «Применение сквозных технологий (VR, ИИ, BigData) при организации внеурочной

деятельности в начальной школе», «Мини-игры Лонгрид как способ мотивации детей младшего школьного возраста к участию во внеурочной деятельности», «Сервисы для создания интерактивного контента при организации внеурочной деятельности в начальной школе (СЕРВИС Webinar, Pruffme, IVAMCU)».

Приведем пример актуализированных заданий для самостоятельной работы бакалавров, позволяющие им продемонстрировать свои цифровые компетенции: в микрогруппе (с использованием Yandexwiki) заполните Yandex-таблицу «Современные формы/онлайн-формы организации внеурочной деятельности; с применением виртуальных белых досок, инструмента для командной работы (Trello), разработайте мини-проект с применением технологии «Зеркало прогрессивных идей» в соответствии его этапами: постановка проблемы; причина (формулировка с «не-», с «нет»); цель, задачи; мероприятия; ресурс; продукт; критерии эффективности; решите кейс, размещенный по ссылке <https://forms.gle/1NjXMqyLaVSgroVz7>. Актуализированные темы рабочей программы дисциплины соотносили с результатами обучения бакалавров и оценочными мероприятиями [5].

Итак, применение бакалаврами знаний и навыков в сфере информационных и «сквозных» технологий позволит в будущем учителям начальных классов модернизировать формы и содержание внеурочной деятельности в дистанционном формате через использование сервисов интерактивного контента, игровых механик, сервисов совместной работы. Организация занятий в вузе с использованием цифровых инструментов позволит развить у бакалавров навыки работы с современными обучающими цифровыми сервисами, что способствует осуществлению ими индивидуализированного процесса формирования цифровой грамотности детей младшего школьного возраста.

## **Литература**

1. Гордиенко, О. В. Митап на тему «Актуализация РПД и ОПОП: нормативные и методические аспекты». Опорный образовательный центр «Иннополис» / О. В. Гордиенко. – URL: [https://youtu.be/QYhqqMXm7\\_U](https://youtu.be/QYhqqMXm7_U). – Москва, 09.03.2022 (дата обращения: 27.03.2022).
2. Распоряжение Правительства РФ от 21 декабря 2021 г. № 3759-р «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации науки и высшего образования». – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/403203308/> (дата обращения: 05.04.2022).
3. Письмо Минпросвещения России от 07.05.2020 № ВБ-976/04 «О реализации курсов внеурочной деятельности, программ воспитания и социализации, дополнительных общеразвивающих программ с использованием дистанционных образовательных технологий» (вместе с «Рекомендациями по реализации внеурочной деятельности, программы воспитания и социализации и дополнительных общеобразовательных программ с применением дистанционных образовательных технологий». – URL: <https://base.garant.ru/74031002/> (дата обращения: 07.04.2022).
4. Основная образовательная программа высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата), направленность (профили): Начальное образование и Дошкольное образование, квалификация выпускника: бакалавр. – URL: [https://tspu.edu.ru/files/sveden2/opop/2021-2022/440305\\_PO2prof\\_NOiDO/OP\\_3.75.pdf](https://tspu.edu.ru/files/sveden2/opop/2021-2022/440305_PO2prof_NOiDO/OP_3.75.pdf) (дата обращения: 10.04.2022).
5. Шварева, О. В. Проектирование результатов обучения бакалавров педагогического образования с применением дистанционных технологий / О. В. Шварева // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2021. – Вып. 4 (38). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektirovanie-rezultatov-obucheniya-bakalavrov-pedagogicheskogo-obrazovaniya-s-primeneniem-distantsionnyh-tehnologiy> (дата обращения: 05.04.2022).



*Научное издание*

## **НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ**

### **Материалы II Международной научно-практической конференции «Ценностные основания современного образования: новые концепты, результаты и практики»**

*г. Томск, 18–22 апреля 2022 г.*

#### **Научные редакторы:**

Полева Е. А., канд. филол. наук, проректор по научной работе ТГПУ

Семенова Н. А., канд. пед. наук, директор Института развития педагогического образования ТГПУ

Нерадовская О. Р., канд. пед. наук, зам. директора Института развития педагогического образования ТГПУ

Дроздецкая И. А., канд. пед. наук, директор Института детства и артпедагогике ТГПУ

Ефремова-Шершукова Н. А., канд. ист. наук, и.о. зав. кафедрой педагогики и психологии образования ТГПУ

Куровская Л. В., канд. биол. наук, руководитель Парка инновационных образовательных практик ТГПУ

Технический редактор: Ю. П. Готфрид  
Ответственный за выпуск: А. И. Лелоюр

Дата сдачи в печать: 12.09.2022

Дата выхода в свет: 19.09.2022

Заказ № 1230/н

Усл. печ.л.: 19,9

Уч. изд.л.: 11,7

---

**Издательство Томского государственного педагогического университета**

634061, г. Томск, ул. Киевская, 60. Тел.: (382-2) 311-484

E-mail: [tipograf@tspu.edu.ru](mailto:tipograf@tspu.edu.ru)